



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHO 2001-2005 EN
LA FES ARAGÓN**

Tesis

Que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía

PRESENTA:

ENRIQUE BERNAL FRANCO

Tutor: Dr. Emilio Aguilar Rodríguez



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mis padres

Que siempre me apoyaron me apoyaron en mis estudios, para ellos en donde se encuentren, mi reconocimiento por su confianza, espero no defraudarla

A mis hermanos

Que compartieron esta elaboración en especial a Esperanza y a Gloria

A mi hija Lan Jade

Con gran cariño por las sorpresas otorgadas en su fase de juventud que día a día me otorga, sigo aprendiendo de los nuevos e inesperados acontecimientos. Espero esta tesis sirva de aliciente para que continúe estudios de posgrado

A la UNAM

Porque aparte de posibilitarme gran parte de mi formación académica, abrió el interés por analizarla con esta investigación. Reconozco que la institución continúa siendo lo que es, es decir, la máxima casa de estudios y de formación en el país. A la Licenciatura en Derecho y al Posgrado en Derecho de la FES Aragón por la información brindada para la realización de la investigación, mis reconocimientos encarecidos sin olvidar también, a los entrevistados en la investigación de campo

A mis profesores

En mis distintos momentos de formación, les agradezco sus enseñanzas

A mi tutor

Dr. Emilio Aguilar Rodríguez por sus consejos y asesoramientos, sus aportaciones sirvieron para que se cumpliera con la rigurosidad de la tesis

A los integrantes del Comité Tutorial

Que con sus valiosas aportaciones dieron el matiz necesario a la investigación para su consolidación. Les agradezco sus ricas aportaciones críticas, para su cumplimiento, muchas gracias

A mis amigos y compañeros

Vaya el reconocimiento, desde quien se interesó, al preguntarme o decirme como iba con la investigación, como por quienes tuve un mayor aliciente, al discutir sobre diferentes temas, mi agradecimiento por su apoyo

La oportunidad de acercarme al conocimiento del acontecer de la FES Aragón, tiene el propósito de brindar una aportación a la interpretación sobre lo sucedido en el periodo analizado, con el objetivo de proponer observaciones, creo útiles, para los que analicen el historial de la escuela con el afán de mejorarla

Índice

ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHO 2001-2005 EN LA FES ARAGÓN

Introducción	6
A) Acercamiento al objeto de investigación	6
B) La ENEP-FES Aragón. Contexto de investigación y acercamiento a las condiciones socioeconómicas	14
C) Esbozo de la investigación acerca de la gestión educativa realizada por las autoridades de la FES Aragón durante el periodo 2001-2005	20
Capítulo I	
La globalización y la sociedad del conocimiento. Contexto en el que se desenvuelven las universidades y los planes y programas educativos	27
Presentación	27
1. Globalización, universidad y conocimiento	30
2. La mirada del BM con respecto a la Educación Superior y la visión de la CEPAL	41
3. La formación docente en Educación Superior en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006)	50
3.1. <i>El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 01-06)</i>	53
3.1.1 <i>La calidad como dimensión del conocimiento</i>	54
3.2. <i>Significado de la Educación Superior vista desde el PNE 01—06</i>	55
3.2.1 <i>El acceso, la equidad y la cobertura; indicadores de calidad educativa del Sistema de Educación Superior (SES)</i>	57
3.3. <i>La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES y la formación del profesorado</i>	61
Capítulo II	65
Políticas institucionales y la formación docente universitaria en la UNAM	
Presentación	65
1. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México	67
1.1. <i>La organización de la institución universitaria</i>	68
1.2. <i>Designación de los directivos</i>	69
1.3. <i>Los H. Consejos Técnicos, órganos esenciales en la toma de decisiones</i>	69
2. Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México (EGUNAM)	70
3. Programas de Fortalecimiento a la Carrera Académica	73
3.1. <i>Antecedente de los programas de formación docente, del CISE</i>	73
3.2. <i>La DGAPA y sus programas de formación docente</i>	75
3.3. <i>Programas de Actualización y Superación Docente (PASD)</i>	78
4. Gestión y Administración Académica	79
5. La Dirección General de Desarrollo Institucional (DGDI)	81
6. El Sistema Universitario de Posgrado. El Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006 (PDP 02-06)	82
6.1. <i>Objetivos Generales</i>	82
6.2. <i>Validez de los programas de posgrado</i>	86
6.3. <i>Importancia de los órganos universitarios, como cuerpo colegiados académico</i>	88
6.4. <i>El Sistema tutorial, función primordial en la formación de investigadores y especialistas profesionales</i>	89
6.5. <i>Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP)</i>	90
7. La documentación oficial del estudio. El Plan de Desarrollo 2001-2005 de la FES Aragón (PDA 01-05)	91

7.1. Políticas Generales del PDA 01-05	93
7.2. Planta Académica	99
8. La licenciatura en Derecho de la FES Aragón	102
9. El posgrado en la Derecho de la FES Aragón	104
Capítulo III	106
Las administraciones universitarias, formas de organización y niveles de planeación estratégica de los gobiernos universitarios	
Presentación	106
1. La Formación de docentes de la UNAM. La FES Aragón en la carrera de Derecho.	114
1.1. <i>La gestión en educación y la estrategia para la formación docente</i>	128
2. Docencia una de las funciones sustantiva de la universidad	131
3. La universidad, Institución educativa para la sociedad	135
Capítulo IV	152
Metodología de la investigación. El actuar de los funcionarios con respecto de la formación docente, experiencias y gestiones educativas en Derecho en la FES Aragón. Los hallazgos	
Presentación	152
1. Problematización acerca de la formación docente en la FES Aragón	159
2. Los métodos de investigación: la historiografía crítica y la narrativa testimonial en la dimensión administrativa	168
3. La entrevista cualitativa a profundidad, técnica esencial en el proceso de la investigación del trabajo de campo	172
4. Planeación de las acciones metodológicas a realizar por el investigador	175
5. La organización de la información	181
6. La documentación oficial de la administración 2001-2005 de la FES Aragón, desde la Historiografía crítica, reconstrucción de la historia institucional y la “oculta”	183
6.1. <i>El Programa de Fortalecimiento y Consolidación de la Planta Académica en la FES Aragón en el periodo 2001-2005. La voz institucional en relación a la formación docente</i>	184
6.2. <i>El Programa de Estabilidad del Personal Académico</i>	187
6.2.1. <i>Definitividades 2001-2005, en la licenciatura en Derecho</i>	189
6.2.2. <i>Programa de becas (PAPIME, PASPA)</i>	193
7. Programa de Superación y Actualización de la Planta Académica	194
7.1. <i>Estímulos al personal académico (PEPASIG, FOMDOC, PRIDE, PAIPA)</i>	195
8. Programa de Posgrado	197
8.1. <i>Población de alumnos de posgrado</i>	198
8.2. <i>Becas en el posgrado</i>	201
9. Análisis de los hallazgos de investigación	202
A. <i>Formación docente</i>	205
B. <i>Organización interna</i>	215
C. <i>Comunicación interna</i>	226
D. <i>Relaciones interinstitucionales</i>	234
E. <i>Vida académica</i>	239
Capítulo V Consideraciones finales. Ideas para la construcción de Propuestas	249
BIBLIOGRAFÍA, MATERIALES HEMEROGRÁFICOS Y DE INTERNET	265
APÉNDICES	277
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	278

ORGANIGRAMA DE LA ENEP ARAGON 2005	281
ORGANIGRAMA DE LA FES ARAGÓN 2001	282
ORGANIGRAMA DE LICENCIATURA EN DERECHO DE LA FES ARAGÓN	283
ORGANIGRAMA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN DE LA FES ARAGON	284
TEORÍAS DE RACIONALIDAD ORGANIZACIONAL	285
EJEMPLO DE GUIÓN DE OBSERVACIÓN Y EJERCICIO PREVIO PARA LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS	286
CUESTIONARIO PARA FUNCIONARIOS	288
NOTAS Y CITAS	290

Introducción

A) Acercamiento al objeto de investigación

El abordaje del tema de la formación docente que los administradores educativos de la ENEP-FES Aragón propiciaron, precisa reflexionar, en un primer momento, acerca de la relevancia del por qué ubicar el tema dentro de la pedagogía. Hablar del concepto **formación docente** es involucrarse en el discurso de la profesionalización del docente universitario, por lo que se hace necesario conocer el nivel de competencias desarrolladas y las maneras en que las instrumenta, cómo es que interviene el centro educativo en propiciar la “continuidad formativa”, que lo califique como eficiente en una de sus labores cotidianas: la docencia¹.

El quehacer pedagógico de cualquier escuela tiene que ser gestionada a través de la administración educativa, y por ello en este estudio se consideran los aspectos que dan cuenta de los elementos que posibilitan el abordaje del concepto de formación docente del académico de Derecho.

El trabajo áulico de éxito, no sólo es responsabilidad de los docentes y del “buen manejo” que tengan en el salón, sino además, de los administradores (representantes-funcionarios de la escuela), que juegan papel sustantivo en el quehacer organizativo-educativo de la institución.

Los administradores en su gestión institucional no son los que están directamente en el trabajo del vínculo Enseñanza-Aprendizaje (E-A) en el aula, eso es cierto, como también lo es, el que no son los que aplican didácticas que hacen más atractivo, halagador y relevante los procesos de conocimiento, ni los que construyen las currícula en última instancia, pero si son los que con sus acciones facilitan el crear esos ambientes del trabajo pedagógico, es decir la vida

académica. Sin lugar a dudas, son propiciadores de la realización de los trabajos pedagógicos de calidad, al fomentar la vida académica en la institución, pueden supervisar el trabajo del académico y su asistencia al salón, las evaluaciones que la modernización exige y, pueden dar fe de la calidad de la cátedra que existe en la institución debido al capital cultural que muestran sus profesores así como los títulos obtenidos. Como se dará cuenta el lector, nos estamos centrando en la dimensión que muy atinadamente maneja María Bertely (2001; p. 45-46), acerca de la dimensión institucional y política de la educación, quien señala que son procesos no pedagógicos los que intervienen en la configuración de la cultura escolar. De acuerdo a la autora, en ese rubro interesa comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar –expresadas en la normatividad, intervienen en la toma de decisiones académicas- y como inciden en la vida escolar cotidiana.

Lo anterior no deja fuera el ámbito de lo pedagógico en la investigación que se efectúa, porque los procesos de esa naturaleza deben ser fomentados por los administradores académicos y porque los procesos de formación, que son la continuación de la **con-formación**² de los docentes, se logra bajo la característica de procesos de actualización continua y de estudios de diplomados, especializaciones, maestría, doctorado y pos-doctorado, que se deben perseguir para no quedar en la obsolescencia del conocimiento. La investigación representa la dimensión social de la cultura escolar, que se vería reflejada en los procesos en los que se involucran los profesores por la continuidad de su formación. En lo que se refiere a la dimensión social de la cultura escolar, lo hace al colocar en tela de juicio las condiciones de trabajo de los maestros, el verticalismo y la centralización estatal ejercidos en la gestión y toma de decisiones en materia educativa, en este caso sería la centralización que desde Ciudad Universitaria se ejerce de alguna manera. Según Bertely (2000), retomando este caso, se aboga, a su vez, por democratizar las políticas oficiales y reflexionar sobre las múltiples condiciones que intervienen en la organización social de los planteles. Es en ambas dimensiones en donde se desenvuelve esta investigación.

El lector de este trabajo de investigación descubrirá lo que rodea a la formación docente con las acciones que despliegan los funcionarios para incidir en el trabajo del académico en Derecho el cual es factible dimensionar como un ejercicio generalizador con las demás carreras de la FES Aragón. Lo anterior es de comprenderse, no es más que producto de las condiciones del contexto que la escuela brinda, en muchos casos inhibidores, en donde las administraciones educativas “procuran las inercias” para el control, en lugar del desarrollo de los procesos de otro tipo que fortalezcan la actividad en la E-A. De igual manera sucedió con la información recabada en relación a los textos institucionales, ya que se utilizaron exclusivamente los que fueron conseguidos y facilitados por algunas autoridades.

Es importante resaltar otro tipo de documentos, a los cuales no se tuvo acceso y/o no se proporcionaron para la investigación, debido a la inexistencia de los mismos o por las visiones personales de los administradores actuales o de los que estuvieron en ese periodo al sentirse “afectados o involucrados”, de ahí que su respuesta fue una negativa a brindar la información acerca de las estrategias de formación docente que se verificaron en ese periodo u optaron por referir no conocer nada al respecto. Varias oficinas de la dependencia no otorgaron información alguna so pretexto de confidencialidad.

Se coincide con el pensamiento, acerca de que no son los gestores los responsables directos, de que las metodologías áulicas se cumplan necesariamente, desde una posición constructivista, ni de que el profesor “prepare” y planee su clase (aunque haya presentado un programa de trabajo) desde esa postura, pero si son los encargados responsables de que el profesor se encuentre en condición de poder desempeñar su profesión docente de la mejor manera. El gestor-administrador educativo gestiona, a través de sus acciones, con el propósito de cubrir objetivos y posibilitar las condiciones adecuadas para que se desenvuelvan sin ningún impedimento el trabajo académico de los profesores de la escuela. Es quien realiza acciones desde:

- Organizar los horarios de los profesores; Dar de alta al profesor nuevo; Tramitar el otorgamiento de incentivos para los profesores; conseguir becas para los docentes; Que los docentes realicen estudios de actualización; Allegar recursos didácticos a los profesores; Fomentar la formación docente.

El área de servicios escolares es quien guarda papel importante en el desarrollo de las inscripciones, sin olvidar que se realizan todos los trámites para la atención del alumno.

No es el caso realizar un listado de todas las actividades que efectúan los administrativos académicos, sino dar a conocer que éstos por la cantidad de acciones que realizan, requieren de recursos humanos capacitados necesarios para alcanzar con eficiencia y de la mejor manera el logro de los objetivos institucionales, desde allí que las características en la licenciatura y en el posgrado definen el trato hacia los profesores.

Dentro de las políticas generales de la escuela que el Plan de Desarrollo Institucional Aragón 2001-2005 considera, se ubicó el programa para los docentes, que se llamó “Fortalecimiento y consolidación de la planta docente”, donde se plantea la estrategia que se llamó “Fomentar y apoyar la superación y actualización del personal docente,” que menciona en sus prospectivas que con esta estrategia, se elevarían cualitativa y cuantitativamente las opciones de formación de los profesores. Dentro de las actividades estratégicas a desempeñar se ubicaron, el promover la permanencia del personal académico, contar con una planta docente de alto nivel, en donde el posgrado sería el apoyo natural a la formación docente, lo que significaría incrementar la estructura académica al eficientar su labor.

Los funcionarios gestores académicos reconocen que efectúan una infinidad de actividades, las cuales para poder llevarse a cabo e influir directamente en el

trabajo educativo de la escuela, en específico del área de Derecho, se requiere necesariamente del trabajo administrativo y de una óptima organización. El trabajo administrativo académico es el enlace obligado, en constante vínculo y relación, que liga al administrador-funcionario con el docente. Su propósito debe ser, generar los espacios propicios de desenvolvimiento pleno de los docentes y encaminarlos a actividades que deriven en el cumplimiento de los objetivos estratégicos y de sus propósitos.

Los funcionarios del plantel tomaron como pauta organizadora la planeación estratégica que avaló la Dirección de Planeación de la UNAM, quien emite el documento llamado Reglamento de Planeación, de donde se basó y sustentó la organización administrativa de la FES Aragón. Tanto los funcionarios de la escuela como los propios profesores, consideraron necesaria e importante la continuidad en los procesos de formación del profesorado, pero también de los técnicos administradores, por lo que coincidieron en que son necesarios y relevantes los cursos de actualización y fortalecimiento interno. Lo anterior se hace evidente en el discurso que se expone en el Programa de Desarrollo Institucional Aragón 01-05 y, en los informes subsiguientes, sin embargo, el análisis cuantitativo somero de los informes, enmarca los parámetros de cumplimiento de los objetivos estratégicos que se plantearon para lograr la “actualización y consolidación del profesorado” señalado en el propio documento (p. 61).

Los documentos antes citados carecen de reflexiones cualitativas que no permiten profundizar al lector sobre lo acontecido en ese periodo en la FES Aragón y en lo que respecta a los análisis cuantitativos, no se asume un análisis a profundidad de los mismos. En el supuesto de investigación se aclara que hubo incumplimiento en los objetivos propuestos en cuanto a la formación docente, no sólo por incumplimiento, sino por omisión, no hay informes de los avances alcanzados.

La tesis doctoral “Estrategias para la formación docente en Derecho 2001-2005 de la FES Aragón” tuvo como propósito realizar un acercamiento que permitiera el

ejercicio de una lectura crítica de los documentos de la institución pero, que a su vez, no fuera exclusiva y única desde la óptica de los administradores, sino que también se incorporara la opinión de los profesores, a quienes las estrategias de formación docente se dirigieron. Es importante aclarar, que si bien la investigación es sobre la formación docente en Derecho en la FES Aragón y sus administradores-gestores, en el desarrollo de sus actividades de apoyo a la estrategia señalada, no es una investigación de la institución, es decir institucionalizada vista como aquella solicitada desde la institución. Se buscó así efectuar un ejercicio analítico acerca del papel en la gestión de los administradores, para ubicar las acciones desarrolladas al respecto de la formación docente en la carrera de Derecho.

Se pretende con la investigación, posibilitar el análisis del papel de los gestores educativos para ser considerado en un futuro inmediato, con el propósito de que sea útil para mejorar las condiciones sobre formación docente y su desarrollo en la institución.

Los funcionarios manifestaron claramente en los distintos documentos oficiales su preocupación por la formación docente en los textos publicados, pero también los docentes lo hicieron saber, sobre todo por aquellos que dedican tiempo completo a la docencia. No sólo provocó angustia en los académicos de la FES Aragón UNAM, el no verse inmerso en el desarrollo de procesos de formación docente, sino por expectativas falsas, cuando en varias instancias los requerimientos de profesores con estudios avanzados los obliga a que se integren en actualizaciones constantes sin obtener mejoras sustantivas en las condiciones laborales.

El papel del docente/investigador en el ámbito de la escuela sobre todo en la carrera de Derecho, es irreal, debido a las condiciones laborales que envuelven al académico de asignatura y, porque el profesor de carrera se encuentra “sobregirado” de trabajo, saturado de actividades de otras instituciones, que no dejan e impiden su desarrollo profesionalizante.

La visión de crecimiento continuo de la matrícula fue un distintivo de la administración en Derecho y en muchas carreras más, como pedagogía o ingeniería, que año con año aumentaron la matrícula de alumnos, sin existir en paralelo un crecimiento similar en la infraestructura material, humana y de presupuesto. Se reconoció, que el incremento de alumnos en licenciatura fue recurrente, pero se olvidó que ese crecimiento no fue igual en el nivel de titulación, que alcanzaron los egresados, sino al contrario, en ciertos momentos bajó, lo que fue contraproducente. (Ver cuadros en el Capítulo II, Profesores en la licenciatura en derecho, definitividades y promociones y en el Capítulo III Perfil Laboral del personal Académico, Profesores de licenciatura en Derecho).

La problematización ubicó elementos como: la cantidad de banco de horas que fueron mínimas de acuerdo a los entrevistados, lo que imposibilitó la estabilidad laboral de los profesores. Mientras por otro lado, el crecimiento matricular estudiantil fue avanzando (Ver Capítulo II Cuadro Población Escolar Nivel licenciatura) y el banco de horas permanecía casi intacto, cuando el programa de fortalecimiento y consolidación docente contempló la estabilidad laboral con la creación de nombramientos de profesores de carrera, y la estrategia de incremento de plazas y con ella, las definitividades en las carreras. La medida no facilitó ni permitió buscar la creación de nuevas plazas de medio tiempo o tiempo completo para los profesores de asignatura.

En la institución escolar FES Aragón, al respecto de la formación docente, como en muchas otras escuelas se fomentó un fenómeno recurrente creado por los problemas propiciados no por el olvido, sino debido a la falta de comunicación, desarticulación y escasa recuperación de las experiencias, entre las que resulta la elaboración de programas de actualización específica por carrera. La visión parcelaria no dio la posibilidad de contar con una visión integral de actualización y capacitación, lo que suscitó que se obviase la utilización de los conocimientos y experiencias de los distintos sectores académicos. De las preguntas que se

consideraron importantes y que se verá con mayor precisión en el Capítulo IV se muestran las siguientes:

¿Qué estrategias desarrollaron los distintos funcionarios-actores que tomaron decisiones en la formación docente, en la carrera de Derecho? ¿Cómo se desarrolló el proceso de formación docente en Derecho en la FES Aragón? Estas preguntas esencialmente guiaron la investigación para la construcción de los siguientes objetivos generales:

Objetivos de la investigación

- Conocer, e interpretar la estrategia de continuidad en la formación docente en Derecho que efectuaron las autoridades para la licenciatura y posgrado de la FES Aragón en el periodo 2001-2005, al planear, diseñar y fomentar su cumplimiento en los objetivos estratégicos de la institución.
- Propiciar espacios para reflexionar acerca del proyecto formativo de los docentes en Derecho, sustentados y efectivos, que reditúen en mejoras de índole cualitativa y cuantitativa de los programas institucionales para que se eficienten los procesos formativos de los estudiantes de la carrera.

El lector encontrará cuatro capítulos que son los que conforman el contenido de la investigación doctoral. Existen al interior de los mismos gráficos que dan soporte a la investigación que se obtuvieron de los materiales oficiales de la institución. El orden de presentación de los capítulos son: I.- La globalización y la sociedad del conocimiento. Contexto en el que se desenvuelven las Universidades y los Planes y Programas Educativos; II.- Políticas institucionales y la formación docente universitaria en la UNAM; III.- Las administraciones universitarias, formas de organización y niveles de planeación estratégica de los gobiernos universitarios; IV.- Metodología de la investigación. El actuar de los funcionarios con respecto de

la formación docente, experiencias y gestiones académicas en Derecho en la FES Aragón y Consideraciones finales. Ideas para la construcción de propuestas.

La presentación, el desarrollo del contenido y las consideraciones en varias citas obligan al lector a dirigirse al apartado de citas y notas, que se encuentra al final del capítulo y que remite, además, al Apéndice situado al final de los capítulos.

B) La ENEP-FES Aragón. Contexto de investigación y acercamiento a las condiciones socioeconómicas

Se sitúa la escuela en el municipio de Nezahualcóyotl Estado de México, uno de los mayores en territorialidad y población en el país, que colinda con el municipio de Ecatepec, así como con las Delegaciones del Distrito Federal, Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza, ambas delegaciones también populosas, son las que determinaron en general el tipo de población estudiantil y docente que asiste a sus aulas, que por lo regular fueron de los lugares circunvecinos, de estratos de clase media alta, media-media, media baja y, baja. No significó lo anterior que no haya alumnos de lugares más apartados o hasta extranjeros, sin embargo, el grueso de los alumnos de la ENEP-FES Aragón son de sus alrededores.

El potencial de absorción para la matrícula –de acuerdo a la propia escuela Programa de Desarrollo Institucional Aragón 2001-2005 en adelante PDI A 01-05- fue grande, ya que esas zonas proveen a los alumnos debido a que existían 163 bachilleratos particulares, federales, estatales y autónomos, 29 de profesional técnico, por lo que (de acuerdo a las autoridades) los estudiantes la consideran, como “una oportunidad para continuar estudios de licenciatura”.

En relación a las universidades que hicieron competencia a la ENEP Aragón en Nezahualcóyotl, contaba con 6 universidades, Ecatepec con 9, la delegación

Gustavo A. madero con 9 y la Venustiano Carranza con 4 (entre ellas se encuentra la FES Zaragoza que cuenta con otra clase de carreras), que de acuerdo a las autoridades del plantel, ninguna cubría las características de la ENEP-FES Aragón. El mencionado PDIA 01-05 de la Arq. Lilia Turcott, manifiesta que es la sexta administración (Ver Rivas y Sánchez, 2003; p. 194) y que “se consolida como (...) centro educativo que no sólo genera conocimientos, sino que brinda diversos servicios a la comunidad interna y externa con el único fin de engrandecer el espíritu por medio de la cultura.” En el análisis interno del documento citado, se consideró que por su ubicación, es una competente fuente formadora de profesionales en nivel de licenciatura, maestría y doctorado atendiendo a un promedio de 15 000 alumnos al año.

En el PDI A 01-05 de la FES Aragón, se describió la acotación de la superficie del terreno que ocupa, la que es de más o menos 40 Has., dentro de las cuales se tiene en infraestructura: 12 edificios con 245 aulas, 5 de ellos están dedicados a talleres y laboratorios; se cuenta con una biblioteca con asistencia diaria de 5 000 alumnos y profesores; 51 espacios dedicados a oficinas; 264 cubículos en los distintos edificios para trabajos de investigación, asesorías a estudiantes, 52 espacios dedicados a sanitarios y un edificio destinado a las actividades deportivas con baños y vestidores. Se cuenta con un gimnasio techado con dos canchas de fútbol rápido, 1 pista de atletismo, una cancha de béisbol, 5 canchas de fútbol normales y 6 canchas de baloncesto y además de otros espacios.

En 1974 cuando empezaron a surgir las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM ENEP, (Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala, y Zaragoza)³ que junto con otras escuelas, conformaron la respuesta del Estado mexicano a la demanda creciente y diversificación de la educación media superior y superior, en específico como respuesta para generalizar la Universidad descentralizada con unidades en la periferia de la ciudad, cuya política educativa del Estado mexicano en Educación Básica venía de esa manera planteándose. La diversificación de oportunidades educativas marcó en educación superior, el

rumbo a seguir en esa década donde la propuesta fue brindar educación a la población que la solicitara. Es con la reforma educativa descentralizadora, de principios de los setenta, que surgen éstas propuestas las que se concibieron y consideraron como unidades multidisciplinarias.⁴

Hay que destacar que en el mes de marzo de 2005, la ENEP Aragón pasó a ser FES, es decir Facultad de Estudios Superiores, la última de todas las ENEP que lo logra, por esto mismo, es importante conocer si al haber alcanzado ese “status”, el trabajo en la formación docente es reflejo de la calidad alcanzada. ¿Cómo fue que a casi 30 años de haber nacido la escuela, sucede lo anterior? ¿Sí existió alguna relación con la formación docente? ¿Qué significado tuvo, el alcanzar a ser FES y si lo anterior, fue resultado del fortalecimiento en las políticas y acciones hacia los docentes por parte de las autoridades de la institución para alcanzar con solvencia la calidad educativa?

Alcanzar a elevarse a Facultad se debió a cubrir los requerimientos de contar con profesores doctores que posibilitaran la reproducción de los doctores. Haber alcanzado el ser FES se debió a que cubrió los requerimientos de alcanzar el total de profesores con grado de maestría y doctorado requerido para que pudiera alcanzar ser Facultad. Se debe su pase de Escuela a Facultad a consideraciones de índole reglamentario al respecto del Reglamento General de Estudios de Posgrado en donde plantea el cumplimiento en cuanto a adherirse al Consejo de Estudios de Posgrado y porque de acuerdo al Estatuto General de la UNAM (Título Segundo. Estructura. Artículo 8):

“Aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades; cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional.

Para la creación del doctorado con la consiguiente transformación de una escuela en facultad, se requerirá acuerdo aprobatorio del Consejo Universitario, previo dictamen del Consejo de Estudios de Posgrado. El Consejo de Estudios de Posgrado estará presidido por el rector, quien podrá delegar la presidencia de las sesiones en el secretario general o en el coordinador general de Estudios de Posgrado; estará integrado por los coordinadores de la Investigación Científica y de Humanidades, los jefes de las divisiones de Estudios de Posgrado de las facultades y escuelas que tengan estudios superiores a los de licenciatura, los coordinadores de Estudios de Posgrado en las escuelas nacionales de Estudios Profesionales y el director de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tendrá un coordinador general nombrado y removido libremente por el rector. Cuando no haya jefe de División de Estudios de Posgrado o coordinador de Estudios de Posgrado en una Escuela Nacional de Estudios Profesionales, será el director quien represente a la facultad o escuela en el Consejo. El Consejo tendrá como principal función definir objetivos, políticas y lineamientos académicos generales de los estudios de posgrado en la UNAM y proponerlos a las autoridades que correspondan.

El Consejo Universitario en reunión del 31 de marzo de 2005 aprobó que de ENEP, pasara a ser FES Aragón, a lo cual la Directora del plantel Arq. Lilia Turcott G. manifestó varias consideraciones tanto en la Editorial del Número Especial de la Gaceta Aragón del mes de marzo de 2005 como en artículo de la misma revista (p. 1) “Este sueño que se venía acariciando, comenzó a acercarse a su concreción, luego de que adquirieron el título de doctor los primeros egresados de Derecho y Pedagogía y el Consejo Técnico del plantel aprobó, por unanimidad iniciar el proceso de conversión, para después ser analizados en los Comités Académicos de Área y, finalmente por el Consejo Universitario”. Y a su vez planteó que “La conversión de ENEP a FES es una forma de avalar el trabajo que los docentes han realizado día con día desde su fundación en 1976 de reconocer las aportaciones de la investigaciones generadas en el plantel y de subrayar la importancia del papel jugado por la Escuela en otras de sus grandes tareas sustantivas, como ha sido la extensión y difusión de la cultura, aspectos que

adquiere singular relevancia porque este plantel universitario ha sido un detonante educativo y cultural en la zona nororiente de la ciudad de México.”

La cantidad de profesores en toda la escuela que estuvieron en ese periodo tuvo como promedio a 5 000 docentes, de esa cantidad sólo ocuparon cargos de profesores de carrera la cantidad de 65 profesores (55 de carrera y 10 de medio tiempo que ocupan el porcentaje de 3.2%) de esa cantidad exclusivamente 5 pertenecían a Derecho, Iztacala por ejemplo, en ese periodo contaba con 400 profesores de carrera (Rivas y Sánchez, 2003; p, 194). Por lo que en el caso de ubicar la cantidad de profesores de carrera con el número de alumnos en total, de la ENEP Aragón, que fue de 4769, tocarían por profesor de carrera la cantidad de 953 alumnos.

La FES Aragón (Se le llamará así en la investigación aunque en la gran mayoría del periodo analizado se le conociera como ENEP Aragón) colinda con colonias totalmente contrastantes, diferentes en relación a su condición socioeconómica, en donde las características de sus pobladores varían en relación a la cultura con que cuentan y a los niveles socioeconómicos a que pertenecen. La Impulsora, es la colonia que está ubicada del lado norte de la escuela perteneciente al municipio de Netzahualcóyotl, donde la mayoría de sus pobladores pertenecen a familias de migrantes de la república mexicana de los años sesenta, y en donde su actividad laboral, por lo regular, representada por obreros, comerciantes, amas de casa, entre otros, que laboran en la ciudad de México o en la propia Cd. Netzahualcóyotl, en talleres de ahí mismo, del propio, Edo. de México, espacio en donde se encuentra ubicada la escuela.

La otra colonia importante es Bosques de Aragón, que se encuentra al frente de la Impulsora -de lado sur- contrario a aquella, que tienen en común aparte de pertenecer al mismo municipio, el ser “colonias dormitorios” porque sus habitantes desarrollan sus labores en otros lugares fuera de ahí. En ella se han asentado por

lo regular, profesionistas con condiciones de vida mejor y que mantienen trabajos en lugares mejor remunerados como oficinas de gobierno, empresas particulares, comercio o industrias. Son en su mayoría de clase media y media alta o hasta alta, con mejores factores de Desarrollo Humano en calidad de vida, que les permite contar con automóviles de lujo y tener casas con un costo de varios millones de pesos.

Lo anterior permitió -de acuerdo a los entrevistados- hacer notar la heterogeneidad del tipo de alumnos que asisten a sus aulas en las distintas carreras, como también, de su profesorado. Estas condiciones económicas y sociales que rodearon a la FES Aragón, propiciaron desde su nacimiento factores académicos “endogámicos” provocado por el poco mercado laboral académico en la zona, por eso el pensar en personal para la escuela fue inimaginable, sin la existencia de profesionales de otros rumbos de la ciudad, para involucrarlos al trabajo académico. En un inicio en la FES Aragón y, por las condiciones mismas de la “geografía del espacio aragonés” en la que se sitúa la escuela, el entorno y sus colonias con claras carencias de profesionistas académicos, imposibilitó la existencia de formar “culturas de profesionistas docentes aragoneses” que se ajustaran a las requerimientos institucionales de brindar sus conocimientos frente a grupo.

El fenómeno que propició la endogamia académica comenzó a aparecer desde el nacimiento mismo de la FES Aragón, al no existir profesores que pudieran emplearse en la labor docente en Educación Superior, cuando el reconocimiento académico en la UNAM, sólo se lograba a través de las actividades realizadas por el trabajo docente-académico, y los años en la docencia, validado por los mismos docentes que lo iban alcanzando por antigüedad, pero que no necesariamente hayan tenido algún avance en la actualización y superación académica⁵.

En el aspecto imagen e impacto ante la sociedad, el PDI Aragón 01-05 consideró que tras los acontecimientos vividos por la UNAM, -se refiere a la huelga estudiantil del año 1999- “se ha visto una imagen deteriorada en general, situación

que afecta a la ENEP Aragón como parte integrante de esta gran institución educativa, sin embargo, el trabajo profesional demuestra la calidad de nuestros egresados.” (PDI A 01-05. UNAM. P. 40). Más adelante en el mismo documento, considera como áreas sólidas en relación a la imagen el grado de avance que experimentan el posgrado y, sus características de alta calidad, que colocan a la ENEP Aragón como una opción importante, generándose una imagen líder en el nivel de estudios en la zona. Y se plantea a su vez, la preocupación, por el proceso de profesionalización y capacitación docente constante en el compromiso de generar un mayor impacto en la calidad de la enseñanza, sin olvidar la conformación de una estructura de profesores de base que posibiliten la mejora de los procesos académicos en la FES Aragón.

La carrera de licenciatura en Derecho lleva el mismo tiempo de nacimiento que la ENEP Aragón -1976-, y es reconocida por la importancia en la formación de los alumnos egresados, por las labores eficientes que desempeñan, y al interior de la institución, porque sigue siendo la carrera representativa de mayor tamaño, por la cantidad de alumnos que atiende y por el número de académicos que tiene. Lo mismo acontece en el posgrado, siendo la de mayor cantidad de alumnos y de profesores.

C) Esbozo de la investigación acerca de la gestión educativa realizada por las autoridades de la FES Aragón durante el periodo 2001-2005

El mundo se encuentra en la Globalización y en la sociedad del conocimiento, donde se ubica la FES Aragón que ahí, se encuentra inserta. En ese mundo, que para su mejor comprensión, significaría efectuar el ejercicio contextual en el que se desarrollan las Universidades, y bajo ese elemento pensar su complejidad, requiere de tocar la crisis de lo social y de las instituciones, explicar las diversas

maneras de proceder de la universidad en la globalización, y llegar en especial, a tratar de comprender a la ENEP Aragón. En los años sesenta y hasta los ochenta, las políticas educativas se centraron en la expansión y diversificación de los Sistemas Educativos de Educación Superior en respuesta política interna del país a los movimientos sociales, al crecimiento en la demanda e influencia de los organismos internacionales.

La universidad presenta al igual que la sociedad que le rodea efectos como efecto de la influencia que sucede con asociaciones internacionales como son el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y, por último, el Organismo de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por plantear algunos organismos internacionales. Ellos se ubican en el papel de impulsores de la mejoría de la sociedad y, donde a las universidades las consideran como “motores de transformación social”.

En el contexto nacional, la presente investigación considera textos como “El Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006)” que plantea el requerimiento de educación de calidad en las Instituciones de Educación Superior; el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE 95-00) de sexenio anterior y el Programa Nacional Educativo 2001-2006 (PNE 01-06). Ubicar a la institución UNAM, es reconocer la existencia de varias UNAM (en plural) como un organismo heterogéneo, donde coexisten grupos organizados de pertenencia al gobierno universitario central, como lo es Rectoría y sus diferentes cuerpos administrativos, como el Consejo Universitario. No se puede dejar relegados a los académicos de distintos rangos laborales y su relevancia como docentes/investigadores organizados en Colegios, Academias u otras asociaciones. Los Administrativos gestores que organizan a las escuelas son los encargados de aplicar la normatividad al respecto de la formación del profesorado, son los funcionarios aragoneses quienes consideraron relevante esa estrategia y por ello se le dio relevancia y se le consideró el objeto de estudio de la investigación.

Al ubicar la normatividad como la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (LOUNAM); el Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México (EGUNAM); el Plan de Desarrollo Institucional de la FES Aragón y los Planes de Desarrollo de Posgrado, los Programas de las Licenciatura en Derecho y el Programa de Posgrado de Derecho, el Plan de Desarrollo de Posgrado 2002-2006, El Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la primera administración de la Directora Arq., Turcott González⁶, se consideró dar importancia a la estrategia de formación para los docentes, en el Programa de Fortalecimiento y Consolidación de la Planta Docente, llama la atención el planteamiento de la Directora cuando considera “comprometer y actualizar a los académicos”, entre algunos de los objetivos, de su gestión ya que buscó apropiarse del panorama que normativamente tiene la UNAM para el ejercicio de la docencia/investigación y el beneficio que trae consigo en el desarrollo de los programas Educativos.

Se buscó con este tesis, brindar al lector información valiosa acerca de las estrategias que determinaron las autoridades universitarias, para la formación del docente de la FES Aragón, y en específico en las áreas de Derecho en la licenciatura y en el posgrado.

Las estrategias eficientistas que se plantearon en la UNAM en general, y en especial en la FES Aragón, buscaron la calidad, por lo que los administradores racionales al igual que en otras escuelas universitarias, requirieron de administradores modernizadores con características pertinentes y cualidades de un excelente manejo académico-administrativo⁷. Se reconoce, por las autoridades del plantel, la valía del profesorado al considerarlos como elementos trascendentales para llevar a cabo el cumplimiento de las finalidades educativas. Los funcionarios, es de reconocerse, fueron piezas clave en la ejecución de los planes de desarrollo de la escuela, pero además, fueron sujetos primordiales y esenciales para las distintas carreras que, como en el caso de Derecho, guardaron esa relevancia.

Los funcionarios, se considera, debían estar dotados de una racionalidad involucrada en la planeación estratégica. Tanto los programas como los administradores fueron sometidos a un periodo de análisis que tuvo como nota característica, la expansión de la cobertura y los servicios, sin definir indicadores que evaluaran su pertinencia. Rivas y Sánchez (2003; p. 196-197) ubican ese periodo como carente de un proyecto académico y con peso en lo administrativo. La escuela, como todo espacio de poder, a su interior contuvo grupos de presión que manejaron y buscaron la posibilidad de ejercer un liderazgo para sus intereses; los gobiernos universitarios se encuentran investidos de esas características y la FES Aragón no es la excepción.

Toda institución educativa plantea aspectos complejos sobre las que se conciben a las administraciones públicas (AP), que tienen los objetivos, misión, metas, visión, propósitos para los que se forman hacia la sociedad. La administración pública educativa, como las universidades, buscan el bien social por lo que es relevante considerar las condiciones en que la FES Aragón se ubica en su entorno micro y macro social.

Al definir a la Administración Académica (AA) universitaria como la instancia que opera y desarrolla docencia, investigación y extensión, empleando los recursos financieros, humanos y físicos que vincula para cumplir con ese fin, objetivos para lograr resultados exitosos definidos como relevantes para la institución y la sociedad, se ubica entonces a la AP universitaria con mecanismos de evaluación de la calidad del bien producido que se resume, en la aceptación o no del producto en el mercado, se coloca en la corriente eficientista que busca la eficiencia en el desarrollo de las actividades.

El sistema administrativo de las instituciones educativas, considera Marúm (1999; p. 305) desarrolló un papel primordial en el logro de los propósitos institucionales. Para el logro de productos y/o servicios de calidad, por lo que el éxito o el fracaso de la institución deben depender del tipo de productos o servicios que brinda

socialmente. El producto de las universidades se debe entender como un bien social avalado por la sociedad que al ostentarse en un bien común legitima su presencia necesaria.

La institucionalización de la universidad a la que se refiere esta investigación, se refiere a las acciones sociales que llegan a darse por sentado y donde los conocimientos compartidos definen el significado y las acciones que son posibles por las instituciones. La institucionalización de la universidad considera Pacheco, son las actividades en la que se realizan, la idea de universidad, la cual se define como “un proceso sucesivo de consolidación de concepciones, patrones normativos, modelos de organización y de esquemas reguladores de interacción e intercambio de valores sociales y culturales. La tendencia de tales procesos es, sin duda, el mantenimiento y la preservación del reconocimiento y de legitimidad alcanzada” (Pacheco, 1998; p. 126).

El gestor universitario es quien juega un papel relevante en los distintos centros escolares universitarios, debido a que buen diseño curricular, bibliografías y materiales de apoyo pertinentes, académicos capaces y proyectos de investigación bien concebidos, no son suficientes, pueden verse limitados o nulificados si la administración no fomenta y facilita la consecución de resultados, considera Elia Marúm. La autora mencionada, plantea que “El sistema administrativo desempeña un papel primordial en el logro de propósitos institucionales” Marúm (1999; p.304). De esta forma muchos planes, objetivos y deseos pueden frenarse al enfrentar un sistema administrativo con propósitos divergentes, creando situaciones de trastorno que no sólo afectan su logro, sino todo el clima laboral de la institución.

La administración requiere necesariamente, considerar las realidades existentes en la escuela, en donde considere lo complejo de las organizaciones -su existencia es compleja en su dirección, conducción y operación-. Considera Aguilar (2006; p. 13) que una buena gobernación y Administración Pública

consiste justamente en la capacidad de administrar el cambio, de conducirlo y acompañarlo, de saber cuáles materiales (formas organizativas, esquemas directivos, cuerpos normativos, ideas, procesos laborales...) ya dieron de sí, y cuáles merecen ser revalorados y reelaborados porque encierran todavía nuevas posibilidades y alcances.

El concepto de gobierno universitario es amplio, debido a que comprende “la conjunción de procesos de organización y dirección en el ámbito educativo superior y universitarios, la distribución y ejercicio de la autoridad, y la relación entre el conjunto institucional universitario con los distintos niveles de gobierno”. (Kandel, 2005; p. 1) Hablar del gobierno universitario, es hacer referencia a procesos, procedimientos, poder, autoridad, actores, niveles y que su actuar se mide por la gobernabilidad que alcanza cuando se habla de gobernanza o gobernabilidad, que tiene entre sus significados, la capacidad de gobernar del gobierno como el patrón o modo de dirección que sigue en el ejercicio gubernativo de la sociedad, en el entendido de que las acciones (el tipo de acciones) que se decide practicar por el gobierno universitario al relacionarse con sus ciudadanos a fin de conducirla lo que implica que la organización tome decisiones al efectuar actividades hacia el sujeto social, considera Miranda.

El análisis de la investigación toma en cuenta el término docencia que de acuerdo a Ortiz “es la actividad académica que se constituye en torno a determinados cuerpos de conocimiento; genera un contenido propio que emerge de la relación entre las especialidades de tales cuerpos, de su transmisión y de la organización de las instituciones (1998; p. 99). Mientras que Chehaybar (1999; p. 53) plantea que la formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.” Son definiciones conceptuales relevantes para la investigación. En esta investigación, las definiciones acerca de capacitación, actualización tiene el mismo

significado que el de formación continua, debido a que se entiende la vinculación que tiene la formación inicial en la continuidad que todo docente debe tener.(Cfr. Gilles Ferry (1997), Cullen (2005) y otros)

Los hallazgos de la investigación son producto de la metodología, rubro que presenta la fundamentación teórica metodológica que ubica los métodos de investigación utilizados como los testimonios con la narrativa testimonial y la historiografía crítica en donde retoma y ubica los documentos institucionales. La elaboración de guías para entrevistas, que fueron insumos para la aplicación de la misma, propiciaron los usos de la técnica fundamental que se utilizó, que fue la entrevista a profundidad.

La información recabada fue organizada a través de las áreas temáticas que de antemano sirvieron como organizadoras de los datos, lo que facilitó el análisis de los mismos. Las áreas temáticas fueron: formación docente, organización interna, comunicación del área, relaciones interinstitucionales y vida académica.

Capítulo I

La globalización y la sociedad del conocimiento. Contexto en el que se desenvuelven las Universidades y los Planes y Programas Educativos

Presentación

El apartado Globalización y la sociedad del conocimiento. Contexto en el que se desenvuelven las Universidades y los Planes y Programas Educativos, busca definir el ambiente macro-mundial en donde se desenvuelven las universidades, ubica las formas y maneras en que se “adapta” la educación a los ámbitos de la globalización. Los procesos organizacionales en la sociedad del conocimiento han cambiado, ahora son elemento sustancial del quehacer de las universidades, que impacta en lo formativo con mayor dirección hacia la vinculación con la economía. Pensar la universidad significa contextualizar las características de respuesta a nuestros tiempos, como es la complejidad, la crisis de lo social y de las instituciones y de alguna forma, explicar las maneras de proceder de ésta. En la década de los años sesenta hasta los ochenta sobre todo, las políticas educativas se centraban en la expansión y diversificación de los Sistemas Educativos de Educación Superior, la respuesta al crecimiento de la demanda de parte del Estado tuvo enorme expansión alcanzando gran reconocimiento, ahora se sigue en la lógica de responder a la demanda, pero cada vez con vínculos estrechos en lo económico.

La sociedad del conocimiento representa un nuevo escenario organizacional para las escuelas terciarias, ya que al ser generadoras de conocimiento desarrollan culturas específicas diversas. La sola aparición del Internet que no sólo es una red de transmisión de información, sino “de creación, generación y gestión de la información, decodificada y procesada como conocimiento, en términos de soluciones concretas, capaces de ser transferidas y aplicadas a nuevas situaciones y problemas, y abiertas a contextos diferentes.” (Domínguez, 2001; p.

490) El Internet ahora colocado como instrumento de la red tecnológica, generadora y gestora de un nuevo conocimiento que da soporte a una nueva cultura organizacional, que también sirve a la educación, como integrante de la cultura social de la sociedad del conocimiento, elaborada para la necesidad de crear, generar conocimiento en los organismos con esa cultura organizacional, a través de la cultura curricular con temas transversales y con la idea de <<aprender a transferir y a desaprender>>.

Al presentar de manera general y breve, las características que contiene la globalización y sus efectos en la sociedad, las maneras en que algunos organismos internacionales como son el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y por último el Organismo de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ubican a la universidad y a su tarea, como “motores de transformación social”, es ahí donde reside la importancia que le otorgaron a las Instituciones de Educación Superior en la mejora y el bienestar de la sociedad, que en específico ubica a la formación docente como aspecto importante. Estos organismos escogidos deliberadamente consideran que la eficiencia educativa y la formación del profesorado son importantes, ya que la educación superior, como espacio cultural sustancial para la transformación de los países hacia el desarrollo, toma muy en cuenta el fortalecimiento de los docentes.

Las organizaciones educativas terciarias, son posibilitadoras de momentos de formación, ahí donde se encuentran en continuo y constante aprendizaje los docentes integrados que forman redes de comunicación, redes de información entre instituciones y redes holónicas, ya no sólo en colegiados, academias, claustros, tribus y otros tipos de organizaciones formales e informales.

En otro apartado –ahora del contexto nacional- que lleva el subtítulo de “El Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006)” en un primer momento, se analiza, considerando una visión macro-social, lo que planteó

este gobierno al promulgar el propósito de brindar una educación de calidad, en las Instituciones de Educación Superior; también en un enfoque a profundidad y de gran acercamiento, se buscó realizar la reflexión con lo normativo, al considerar el antecedente inmediato, que fue el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE 95-00) y, analizar a profundidad, el Programa Nacional Educativo 2001-2006 (PNE 01-06), acerca de lo que se planteó al respecto de su preocupación, en cuanto a la formación del docente de las IES, y de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. ¿Qué estrategias, objetivos, y líneas de acción presentaron estos planes nacionales y programas de educación para la formación docente? La intención del apartado fue contextualizar, en ese sentido, a nivel nacional el periodo de análisis de la investigación que es de 2001 a 2005.

Este segundo momento de reflexión, representa la visión del contexto nacional, que considera en específico a la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quien con base a sus perspectivas que realizaron para las universidades en el ámbito del fortalecimiento de la formación docente universitaria, y lo que las administraciones podrían hacer al respecto, para implementar estrategias de mejoría. Este organismo que coordina a las universidades del país ubicó, dentro de las estrategias de las instituciones públicas que deben ser de formación, conformación y fortalecimiento de los cuerpos académicos,- tomar en cuenta las nuevas políticas para el mejoramiento de la calidad académica, al registrar en el escenario, al profesor de tiempo completo con estudios de posgrado -esencialmente de doctorado- como elemento prioritario del mejoramiento educativo.

Los planes y programas por lo general, no consideran al maestro de asignatura, esto es algo recurrente cuando el grueso del profesorado a nivel nacional contiene ese tipo de nombramiento. (Confróntese PDE 95-00, PNE 01-06 Documento Anuario de ANUIES). El trabajo de investigación refleja el ejercicio que en política educativa efectuó el Estado mexicano y que proclamó su preocupación por la educación superior que llevó a fijar en específico, aparte de varias estrategias la

definición y preocupación por la formación y las condiciones del académico en las IES.

1. Globalización, universidad y conocimiento

La globalización busca proyectar un mundo cada vez más interrelacionado, lo cual es, y sigue siendo, una imposición para muchos países en donde las personas como las mercancías viajan fácilmente; la información al igual que la comunicación, transitan rápida y ágilmente hacia diferentes espacios de la aldea global, siendo un fenómeno natural, la circulación de capitales reales y/o “simbólicos”, la maximización de las ganancias, es distintivo de la era globalizante.⁸ Sin olvidar también que significa el implantar un modelo válido, único de manejo privado/público estándar para los países, sin especular ni distinguir diversidades, aunque se pretende el reconocimiento a la multiculturalidad, lo primordial es llegar a encontrar “Una orientación más marcada hacia los resultados, en términos de eficiencia, de eficacia y de calidad del servicio.” (Guerrero, 2000; p. 1)⁹ Las universidades requieren de la calidad y es bajo esos parámetros en donde el docente es actor sustancial a evaluarse, porque es requerimiento que lleva a la racionalidad de la evaluación en una sociedad que recibe ahora la responsabilidad al decidir llamar a rendición de cuentas y a trabajar la transparencia en el manejo de los recursos.

Las comunicaciones sin precedentes en escala, intensidad, velocidad y volumen, no tienen comparación en nuestros días, la difusión acelerada permite que se realice casi instantáneamente la comunicación y esto se debe también, a que los Estados se han visto rebasados debido a la globalización cultural que, hoy en día, la conducen compañías de acuerdo a Held y McGrew (2003; p. 14), las cuales realzan y sustituyen a los Estados y utilizan a las tecnocracias como productoras y distribuidoras centrales de la globalización cultural. La inserción de los países a la economía mundial es heterogénea, porque son heterogéneas las economías

regionales y nacionales que la conforman y sus desarrollos marcadamente desiguales, aunque la globalización busca incesantemente la homogeneidad.

Se ubica ahora que en la gestión¹⁰ de las administraciones educativas –sean públicas o privadas- procesen acciones que buscan la eficiencia en la administración. Gelenier (1975; 9-11) maneja el término “management public” al referirse a la técnica para la innovación y la anticipación “así como a la aptitud para gerenciar (gerer) el cambio”. Desde la nueva gestión pública al trascender la racionalización para la toma de decisiones, le otorga importancia a la comunicación, la información y a la informática, al control de la gestión y la administración de recursos humanos. El gestor al realizar una buena administración pública, fundamentada en los principios de la empresa privada, busca que el administrador público gestione procesos eficientes, como lo hace la empresa privada o con tendencias cada vez más privatizantes, a la escuela, en específico a la universidad, le acontece esto. Lo anterior lo plantean varios investigadores, donde ubican que la universidad pública cada vez va adentrándose en las características de las privadas.

Se busca entonces en la época globalizante, que la gestión pública universitaria bajo condicionantes particulares se “estandarice” en todos los centros universitarios, en cada país, bajo el mismo esquema de organización y funcionamiento. La uniformidad para tener un patrón universal se basa, según Guerrero (2001; p. 2), en cinco características que toma la administración: “mimetismo organizativo de la empresa privada; la incorporación del mercado como proceso de confección de los asuntos públicos; el fomento a la competitividad mercantil; el reemplazo del ciudadano por el consumidor y la reivindicación de la dicotomía política-administración, sublimada por la antinomia policy-management.” Pensar en el ciudadano, en la ciudadanía, es pensar en lo social, sus obligaciones y derechos para con la sociedad, mientras que el consumidor razona bajo la lógica de la exigencia de sus derechos, pero de no aceptación a que tiene obligaciones para con los demás, con su comunidad, con la

institución llamada Universidad y con quienes crean conocimiento. La estandarización no puede reproducirse como tal en los países en desarrollo, pero la gestión pública no es una condición similar en cada país.

El modelo neogestionario contemporáneo de la nueva gestión pública (new public management) se localiza en el modelo inglés de Whitehall y que la OCDE, (Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico) concibe como modelo global, de ahí que sea la cabeza internacional de un nuevo movimiento gerencial. Comparten esa idea el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) por lo que las administraciones en operación en el mercado, deben calcular precios, hacer de sus oficinas centros productivos y estimular que sean competitivas entre sí y con las del exterior.¹¹

La sociedad del conocimiento retomando la idea de Guarga (en Campos, 1998; p. 13), se refiere a aquella sociedad donde “la aplicación del conocimiento científico transforma profundamente las actividades que despliegan sus integrantes en relación con las prácticas existentes una generación atrás. Estas actividades comprenden todos los procesos productivos de bienes y servicios, la vida doméstica, la recreación y la vida ciudadana en general.”¹² El tercer escenario organizacional o continuum cultural es el de la Sociedad del conocimiento, que viene como consecuencia de la III Gran Revolución Industrial, que a su vez es la del conocimiento, en donde la “información es sólo ya la fuente de energía o materia prima y los resultados son los conocimientos, en función de los cuales se debe desarrollar todo un sistema de producción basada en la telecomunicación como son las estructuras de Internet e Intranet, que no son sólo nuevas tecnologías o instrumentos, sino, sobre todo, una nueva forma de organización para la generación y producción de conocimiento, que además genera una nueva forma de vivir, pensar y con ello valores culturales diferentes, toda una cultura.” (Domínguez, 2002; p. 88)

Gibbons (1998; p. 6-19), por su parte, considera que la Educación Superior debe tener pertinencia, entendida ésta como el involucramiento de las universidades en procesos económicos directos. La investigación y la enseñanza ya no se realizan en instituciones relativamente aisladas, por lo que las universidades se inclinan necesariamente hacia la producción. La exigencia es en el siglo XXI, la formación de cuadros de trabajadores del conocimiento, “personas especializadas en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de conocimientos”. En la llamada era del conocimiento, las universidades deben haber aprendido a reducir su tamaño y saber utilizar los recursos intelectuales que no dominan plenamente.

Se considera que en relación a los docentes, las universidades, al reducir su tamaño, contarán con un pequeño claustro docente y un conjunto externo grande de especialistas de varios tipos, que se vincularán de diferente manera a las universidades. En ese tipo de universidades con los profesores necesarios, habrá una transmisión incesante de conocimiento y a su vez, de cultura cívica. Lo que representa que sigan teniendo un lugar privilegiado en el sistema distribuido de producción de conocimientos, por lo que el paradigma nuevo que se presenta para con la sociedad, es la relevancia que sigue ocupando en el suministro de mano de obra calificada y la producción de conocimiento.

La pertinencia de las universidades, vista como productos, con una mirada eficientista, es la contribución que brinda para con el desempeño de la economía nacional y del mejoramiento de las condiciones de vida. Lo anterior deberá ser demostrativo continuamente al respecto de su pertinencia, y cuando enfrenten sus egresados la problemática a resolver. Gibbons (1998; p. 6-19) quien es proclive a la Modalidad 2, al verlo pertinente para las universidades debido a que es:

- Un conocimiento para aplicación. El conocimiento debe ser un conocimiento útil a alguien, a la industria y los procesos o mercados que intervienen. La investigación en el contexto de aplicación caracteriza un número de disciplinas científicas aplicadas y de la ingeniería.

- Transdisciplinario
- Con heterogeneidad
- En su organización se sugiere una jerarquía plana que usa estructuras organizacionales transitorias
- De mayor responsabilidad social reflexiva
- Obligatoria para la solución de problemas, obedeciendo a códigos de práctica disciplinarias. El contexto se define en relación con las normas cognitivas sociales que gobiernan la investigación básica o la ciencia académica.¹³

Lo interesante para el caso de las universidades en México, específicamente como parte del núcleo latinoamericano, es sí verdaderamente los modelos 1 y 2 son aplicables bajo las condiciones, en donde la gran mayoría de estos países no crean patentes e innovación tecnológica, como la que se encuentra en los países desarrollados y quienes presupuestan cantidades enormes de dinero en investigación. Ni la modalidad 1, que se refiere a la producción de conocimiento, que se apega a asegurar que se cumplan métodos, valores, normas que sirven para controlar la difusión de la estructura de especialización para poder asegurar las prácticas adecuadas científicas. Como tampoco la 2 se adecua a lo que ocurre en México. En esta expresión se resume las normas cognitivas y sociales a los que hay que ajustarse para producir, legitimidad y difundir el conocimiento de esta clase, es en una palabra la “investigación científica”.

Si se acepta que la globalización como fenómeno multifacético impregna todo, es de reconocerse que a su vez es informática también, como plantea Olivé (2002; p.23 y 29),¹⁴ es el intercambio mundial de información gracias a las nuevas tecnologías. Lo peligroso es que, la existencia de avances enormes, lleva a la disminución de la reflexión y la actividad crítica, tanto en la vida social y política, como en todo el proceso educativo. Hace falta por lo tanto, ante el avance incesante de la información y de los conocimientos, reforzar el pensamiento ético como ideal para formar personas con actitudes humanísticas, pensar en el

bienestar de la comunidad que ubique al alumno en el progreso de la humanidad hacia máximas categóricas Kantianas. Habría que pensar a la universidad bajo un modelo plural multicultural, de la diversidad, que tendrá que dar sustento en la construcción de los proyectos sociales, con un papel importante, ya que la fusión entre la educación y el pensamiento crítico, son decisivas para posibilitar llegar a conformarse en el motor a fin de efectuar cambios sociales, para lo cual el docente universitario, puede tener en sus manos el posibilitar la construcción del conocimiento en los alumnos y su reflejo en la sociedad.

Se reconoce que estamos inmersos en un mundo injusto, profundamente inequitativo y desigual, porque la entraña del modelo económico que procrea la desigualdad social, subsiste bajo nuevas formas económicas, la nueva cotidianidad global establece formas diversificantes enriquecidas.

“El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y reorganizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental ya que tiene que ver con nuestra actitud para organizar el conocimiento.” (Morin, 2000; p.35)

Es hacer notorio el ¿Cómo las gestiones universitarias crean conocimiento? por lo que tienen gran responsabilidad ya que la interrelación en muchos sentidos ni es articulada, ni organizada, sino que, la rodean las crisis económicas que impregnan su sentir en otros ámbitos de la sociedad. La organización educativa universitaria se encuentra en la disyuntiva de “concientizarse”, es decir, humanizarse o convertirse en la empresa encerrada exclusivamente en sus clientes, lo que no la hace más democrática, colaborativa, capaz de poner en común no sólo aprendizajes, sino nuevas soluciones y conocimientos, que ofrezcan nuevas perspectivas a los problemas o de marcar nuevas salidas, de ofrecer soluciones

(conocimientos) con el fin de desarrollar las organizaciones y conseguir los objetivos que cada tendencia o perspectiva se plantea. (Domínguez, 2001; p. 489), pero la sociedad del conocimiento, consecuencia de la tercera revolución industrial, que insisto, es la del conocimiento, considera que la información es la fuente del desarrollo del sistema de producción basada en las telecomunicaciones como son las estructuras de Internet e intranet, que no son sólo nuevas tecnologías o instrumentos, sino sobre todo una manera absolutamente distinta de organizarse para la generación y producción de conocimiento que genera formas de pensar, vivir y toda manifestación cultural distinta, una nueva cultura. Asimismo, las universidades están incorporadas a nuevas formas organizativas influidas por la informática, la información, el conocimiento que es motivo de procesos distintos de implementación de metodologías novedosas debido a la educación a distancia, el uso del Internet y de materiales didácticos innovadores.

Este nuevo escenario para las escuelas universitarias significa, a su vez, un escenario organizacional distinto, dando lugar a la aparición de concepciones teóricas en las organizaciones colaborativas o participativas, desde dos perspectivas diferentes la sociocrítica de los trabajos (Habermas, Foucault y quienes adaptan esos escenarios escolares como Bates, Ball y Tyler y, la otra corriente que consideran el generar conocimiento en las organizaciones, que tiene entre sus representantes a Drucker, la escuela de Harvard con Nonaka y Takeuchi (Domínguez, 2001; p. 488-489) Es inminente la cultura curricular basada en la necesidad de que una persona sea capaz de “aprender a transferir” o <<aprender a desaprender>> y en la cultura curricular del aprendizaje contextual y la potencialidad del aprendizaje grupal. Se demanda para esta cultura, “organizaciones cuyas estructuras posibiliten la aparición de intranet y la integración en redes o estructuras holónicas (Entendidas éstas como vínculos ramificados donde el aprendizaje es motor de la organización) capaces de generar nuevos conocimientos, cada vez con mayor rapidez de respuesta a estos cambios y su ritmo y, por otra parte, en base a nuevos procesos de generación y gestión de conocimientos”. (Domínguez, 2001; p. 488-489)

José Rivero (2000; p.29-104) al ubicar la globalización que trae aparejada la sociedad del conocimiento manifiesta que las contradicciones del modelo globalizante en América Latina, presentan avances macroeconómicos e impactos en materia de pobreza y desempleo. El FMI anunció que en América Latina el crecimiento sería nulo para el año 1999, se vislumbraba que aunque habría expansión económica regional del 4% y, aunque no lo habían previsto, la crisis del presente (2008) volvió a presentarse como estigma de la era neoliberal y el crecimiento tendrá que disminuir. De acuerdo al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se consideró que la brecha entre las naciones ricas y pobres es cada vez más profunda: “el mundo está cada vez más polarizado y la distancia que separa a los pobres de los ricos se agranda cada vez más.” (PNUD) Por lo que coinciden y aceptan, que el impacto de la globalización en América Latina no es más que comparable con el momento de la conquista de América por los españoles. Held y McGrew (2003; p. 98) considera que la globalización económica es el principal mecanismo causal que determina los patrones de desigualdad global dado que el capital móvil reubica los empleos y la producción en la economía mundial. El comercio, por su parte, intensifica las presiones competitivas internacionales y las finanzas globales, constriñe las capacidades asistenciales y redistributivas de los Estados. (Rodrik; 1997, Tanzi, 2001; Thomas, 1997).

El conocimiento de tipo científico que plantea Morin (2000; p. 36-37), se forja en las escuelas con los procesos pedagógicos, las competencias que ahí aparecen y se objetivan en las habilidades, destrezas y ethos (carácter) que los sujetos ostentan. Para que todo conocimiento sea pertinente, manifiesta el mismo intelectual, la educación deberá entonces evidenciar: el contexto, lo global (las relaciones entre todo y las partes), entendido también como una visión holística, lo multidimensional y lo complejo, que deben darse en las aulas universitarias. El BM (2003; p. 27) considera que las instituciones de educación terciaria desempeñan gran papel en el apoyo de las estrategias de crecimiento económico sustentadas en el conocimiento y en la construcción de sociedades democráticas con fuerte

cohesión social. Las universidades mantienen un papel relevante al ser la conciencia de la sociedad y al mantener vigentes condiciones de formación con responsabilidad social.

La universidad se encuentra en esa etapa, de dar relevancia a la responsabilidad social, en la cual se tiene que comprender que tiene un lugar importante en la sociedad del conocimiento como espacio normal de crecimiento de éste. Villaseñor (2004; p. 30-31) habla de la función social de las IES, (instituciones de Educación Superior) que es eminentemente neoliberal, con la idea marcada de colaborar eficientemente mediante sus actividades, en las responsabilidades que asumen, “para que sus productos impulsen una adecuada inserción de nuestro país en la globalización, de acuerdo con la visión dominante de ésta.”

Lo anterior para que el país se integre a la división internacional del trabajo y del conocimiento y, se desarrolle de acuerdo con los lineamientos de la sociedad del conocimiento. La finalidad social coloca a las universidades en las variables del mercado de la producción internacional y se les valora desde la perspectiva de ser públicas o privadas. Esta consideración, no se opone a la necesidad de integración, sino que apoya la inserción de las universidades (que son parte de las IES) como desarrolladoras de la sociedad del conocimiento, y ubica el papel relevante del docente universitario quien posibilita con su labor el conocimiento. Como fenómeno inherente a la globalización una gran cantidad de investigadores ubica que en las universidades públicas cada vez más se retoman las características de la universidad privada en aras de insertarse en la competitividad [Ibarra (2003), Mendoza (2002), Ordorika (2004) et al.]

La universidad occidental, considera Barnett (2002; p. 16), tiene un problema que es la responsabilidad, es responsable social, punto de reflexión de la sociedad en la que se entablan relaciones, donde los funcionarios educativos, en el marco de la globalización, se responsabilizan ante la sociedad del conocimiento de la formación de sus docentes y quien lo representa es el funcionario. Las dificultades

que esperan en relación con la responsabilidad son: que ocupa un lugar dentro del trasfondo de valores aceptados, que logra el conocimiento o que vale la pena esforzarse por la justicia social; la aceptación de lo axiológico presupone que sus objetos y objetivos son alcanzables, la creencia de que es bueno tratar de alcanzar el conocimiento, contiene en sí misma la convicción de que es posible, es alcanzable y, por último, que está dentro del contexto. Es entenderse en el sentido de que la universidad, es un vehículo adecuado y efectivo para realizar y construir esos valores a través de la vida cotidiana que se efectúa en el salón de clase.

Readings (citado en Barnett, 2002; p.16-29) señala con una visión muy pesimista y, a la vez de ello de esperanza, que la universidad es una institución en ruinas, pero no por eso tenemos que aceptar el vivir entre ellas. “Podemos construir una universidad nueva.”¹⁵ manifestó González Casanova (2000; p. 27 al igual que Barnett, 2002) que para construirla se debe tener en cuenta la institucionalidad. Las universidades son entes propicios al cambio porque son instituciones abiertas¹⁶ que promueven cambios sociales, políticos y económicos, pero que en su interior son muy tradicionales.

La privatización de las universidades en América Latina –comenta Balan (1997; p. 141) es un fenómeno generalizado atraído hoy más que nunca por la economía de libre mercado, es un fenómeno que se impuso debido a causas inherentes al desarrollo histórico de los países, la manera centralizada en que nacieron los países latinoamericanos, la visión de “laissez faire” que surgió con la llegada del capitalismo en el mundo, la caída del feudalismo, la secularización de la iglesia en todo el mundo, las ideas independentistas de los pensadores americanos, la puesta en marcha de nuevos procesos de producción en Inglaterra con la industrialización, los gobiernos fuertes capitalistas y autoritarios, los descubrimientos de nuevos productos que podrían comercializarse entre otras cosas.

El aspecto de la privatización, debe ser visto en un panorama mucho más amplio y no quedarse exclusivamente atrapado en sus funciones o incluso, determinarlo sólo por lo financiero. La privatización de la Universidad en América Latina, no es culpa del colapso o el fracaso de las instituciones educativas públicas. (Olivé, 1990; p. 23-29) Se debe, tener una visión más amplia, al tomar en cuenta los fracasos de los proyectos de desarrollo en América Latina que llevaron a la privatización de la educación.¹⁷ No es nada más de quienes frustran sus estudios universitarios y sus familias, sino de aquellos que las dirigen, los funcionarios, empleados de las instituciones universitarias, docentes, y a los que no se mantienen alejados de la obsolescencia del conocimiento, es más, las condiciones obligan a que se “pierda en la información”, pero no así en crear conocimiento. El desarrollo llevó a que se buscara generalizar la privatización de la universidad que rompe con la connotación de ser pública.

La diversificación educativa de las últimas décadas obedeció a causas políticas, económicas y sociales, de ahí que se impulse en los ámbitos académicos, las carreras tecnológicas, ingenierías, cibernética, químicas y otras, que sirven para el mantenimiento y desarrollo de la tecnología, menospreciando las áreas sociales y humanas revalorando las ciencias “duras”; ingenierías, química, física, matemática.

La globalización, marcada por la sociedad del conocimiento, tiene en el avance de la tecnología –es decir- de la investigación científica el encontrarse prendida de las universidades, sobre todo en los países en desarrollo, en donde los docentes son quienes forman a los próximos científicos y, por quienes se crean conocimientos que se revaloran en la vida cotidiana, en su transformación con la tecnología.

2. La mirada del BM con respecto a la Educación Superior y la visión de la CEPAL

El Banco Mundial (BM) es la propiciadora y vanguardista relevante de la globalización y su principal promotora, ya que busca el involucramiento de los países al modelo económico del libre mercado, esto como parte de su política de incorporación mundial, incluso a que con la crisis se plantea la inviabilidad de continuar así ese modelo económico, es quién financia con créditos proyectos de los programas de ajuste estructural y ha acrecentado su acción, en el campo educativo, como parte de su misión para reducir la pobreza. (Noriega, 2000; p. 51) La principal aportación del Banco, fue asesorar y ayudar a los gobiernos a elaborar políticas educativas adecuadas y pertinentes a las circunstancias y condiciones de los países, las políticas que sobre educación se contemplan en los países tienen su origen en los organismos internacionales.

Los requerimientos de los mercados mundiales, demandantes de personal altamente calificado, obligó a que el conocimiento buscara rendimientos positivos fundamentados en la investigación y desarrollo de la educación terciaria. Fue necesario que los países se vincularan al conocimiento científico y tecnológico, con la finalidad de producir mayores beneficios adaptados al sistema complejo de instituciones y prácticas conocido como Sistema Nacional de Innovaciones (SNI).¹⁸ Los organismos internacionales retoman la teoría del capital humano de Shultz, el desarrollo fundamentado en el conocimiento

“exige sistemas de educación ampliados e incluyentes, a los cuales tengan acceso segmentos más grandes de la población. Se necesita que estos sistemas impartan habilidades de más alto nivel a una proporción mayor de la fuerza laboral, fomenten el aprendizaje continuo de los ciudadanos, con énfasis en la creatividad y la flexibilidad, para permitir la constante adaptación a las demandas cambiantes de una economía basada en el conocimiento, y promover el reconocimiento internacional de los títulos otorgados por las instituciones educativas del país.” (BM, 2003; p. 30)

Es por ello que de acuerdo a esta institución internacional, al igual que la CEPAL y la UNESCO, coinciden en que el desarrollo exige que la fuerza laboral tenga cada vez más habilidades superiores, esas competencias solo son posibles en el marco de la educación terciaria.

El BM consideró como aspectos sustanciales que sirven, por cierto, para analizar de cerca a la educación superior y que al preguntarse: (Banco Mundial, 2000; p. 17) ¿Qué función le compete a la educación superior en la tarea de respaldar e intensificar y cuál es el papel del docente en el proceso de desarrollo económico y social? ¿Cuáles son los principales obstáculos que encuentra la educación superior en los países en desarrollo? Después del análisis meticuloso a la enseñanza superior, el BM le otorga importancia debido a que juega un papel trascendental e importante en la sociedad meritocrática, capaz de procurar a los mejores líderes políticos y funcionarios públicos, así como a los mejores médicos y profesores, abogados e ingenieros, líderes empresariales y civiles. Plantea que sin lugar a dudas (BM, 2003; p. 27) las instituciones de educación superior son capaces de responder a las necesidades cambiantes de la educación y la formación, de adaptarse a un panorama de educación terciaria dinámico y de adoptar modalidades más flexibles de organización y cooperación.

La calidad del docente, subraya el organismo internacional en el mismo texto, es importante, ya que es relevante contar con un buen cuerpo docente. “La existencia de un cuerpo docente idóneo y altamente motivado es crucial para la calidad de los establecimientos de educación superior.” (Banco Mundial, 2000; p. 25) Se busca mejorar la calidad del profesorado, asimismo advierte que se vuelve más difícil en la medida de que en muchos países en desarrollo, están mal concebidos los mecanismos de incentivos, las remuneraciones por lo regular son muy bajas, en comparación con los de otras profesiones y, su incremento depende de políticas burocráticas del personal que recompensan más la antigüedad que los logros en materia de docencia e investigación. Las formas de organización que efectúan los profesores y en donde plantean que los colegios son importantes,¹⁹

para alcanzar mejorías en su formación docente, sin embargo, reconoce que el peso de su mejoramiento docente se encuentra en los mecanismos que en su mayoría son perversos. Los concursos de oposición que se reproducen en el país en todas las universidades que no es propio de las universidades públicas.

La mirada del BM al conocimiento surgido de las universidades, fundamenta el planteamiento de que: “La Educación Superior nunca ha revestido tanta importancia para el futuro en el mundo en desarrollo como en la era actual. Es cierto que no se puede garantizar un rápido crecimiento económico, mediante su aplicación pero el progreso (de los países) sostenido es imposible sin ella.” (Noriega, 2000; p. 25) El germen que hace posible que se presenten esos procesos son los docentes, su actuar con calidad. Sin embargo, hay que colocar en tela de juicio que el hecho del interés de que el docente se forme, no surge precisamente de las universidades, debido a la carencia de programas que sirvan para elevar desde las metodologías hasta los contenidos propios del dominio del profesor. Las universidades al carecer de recursos, o cada vez tenerlos más limitados, no han podido efectivamente institucionalizar y generar espacios de formación docente que vayan elevando la calidad del profesorado y de sus instituciones. El BM (2003; p. 28) considera que la educación terciaria aporta elementos a la conformación de sociedades más democráticas sustentadas en el conocimiento debido a:

- “Apoyo a la innovación mediante la generación de conocimiento nuevo, acceso a depósitos mundiales de conocimiento y adaptación del conocimiento a usos locales.
- Contribución a la formación de capital humano mediante la capacitación de una fuerza laboral calificada y adaptable de alto nivel, incluidos científicos, profesionales, técnicos, maestros de educación básica y secundaria y futuros dirigentes gubernamentales, de la administración pública y de las empresas”

Cuando en el año 1996 se acogió por los ministros de educación de la OCDE el concepto de “aprendizaje continuo para todos” cuya visión reflejó las políticas de educación y capacitación como factores que apuntalan el desarrollo basado en el

conocimiento, se ubicó al aprendizaje continuo como la enmendadora de la separación de los estudios iniciales de la capacitación continua, el énfasis en este tipo de educación se responsabilizó en la persona que aprende, por lo que el reto que surgió fue que las organizaciones terciarias:

“se tendrán que organizar de manera que se puedan acomodar a las necesidades de aprendizaje y capacitación de una clientela más diversa: los estudiantes que trabajan, los de la edad madura, los que estudian en su casa, los que viajan, los de medio tiempo, los diurnos etcétera,” (BM, 2003; p. 34).

De acuerdo al mencionado organismo, ante el panorama cambiante del mundo, en especial el caso de América Latina, Asia y, más reciente, en Europa Oriental y África subsahariana; las universidades han asumido modalidades de competencia en la educación terciaria que trasciende las fronteras conceptuales, institucionales y geográficas tradicionales como son las universidades virtuales que eliminan la barrera física como resultado de la revolución en materia de tecnología de información y comunicación significa que instituciones y proveedores externos pueden competir con universidades locales y entrar en contacto con estudiantes de cualquier país, utilizando Internet o enlaces de comunicación satelital. El dilema es el ubicar qué tipo de competitividad pueden alcanzar las universidades de los países en desarrollo, cuando las carencias presupuestales son enormes en comparación con los países desarrollados, sobre todo en cuanto a la calidad de investigadores y a la magnitud de proyectos que se elaboran.

Existe, enfatizando desde la década de los noventa, el auge por las universidades virtuales que acercan el conocimiento a través del Internet. Las escuelas terciarias por franquicia ofrecen cursos validados en el exterior a través de instituciones que operan en su nombre ya sean británicas, estadounidenses o australianas. Las universidades corporativas son otra manera de competir. Cada vez más hay que tomar en cuenta esta modalidad por diferenciarse de las universidades tradicionales que se basan exclusivamente en los programas de educación pos-secundarios y en la investigación, sobre todo en el área de la educación

continuada. Existen otras instituciones que ofrecen los cursos y aquellas a los que se les llaman intermediarios académicos, en los que éstos son empresarios virtuales con base en redes internacionales que se especializan en reunir a proveedores y consumidores de servicios educativos de diversas áreas.

El elemento principal de la globalización de acuerdo al BM, se encuentra en la revolución tecnológica en el área de información y la globalización de la economía, es así como las universidades están inmersas en la era del conocimiento. Se considera que el tipo de mercado que existe en la globalización, requiere una fuerza laboral flexible y de reciclaje, pero a la vez preparada en las competencias necesarias para desarrollar adecuadamente sus labores, por lo que formula nuevas demandas al sistema educativo. Esto coloca al profesor en las nuevas políticas educativas, de ahí que ahora se le exija que forme a los alumnos de la mejor manera, aún cuando no existen cambios importantes en el crecimiento de la base docente de tiempo completo o medio tiempo, así como tampoco en sus condiciones de formación, servicios médicos o prestaciones de otra índole. Las universidades requieren implantar nuevas estrategias para responder a los de la tecnología, y a la imperiosa necesidad de no caer en la obsolescencia del conocimiento, manifestó la CEPAL. El profesorado tiene que estar preparado para las condiciones de favorecer el surgimiento de competencias para la vida, para la resolución de la problemática que aparezca y presente la vida cotidiana.

Los gobiernos latinoamericanos apostaron a favor de esquemas de integración regional (multilateralismo) comercial como estrategia para su incorporación al mundo de la economía globalizada, es decir, involucrarse a través de tratados comerciales, como parte de la admisión latinoamericana a la economía de libre mercado. El mercado mundial actualmente intercambia objetos, no por su valor de uso, fundamentalmente, sino con el propósito de satisfacer requerimientos de valor de cambio, por ello la conformación de bloques de integración económica, se tendrían que analizar sus beneficios o logros obtenidos, por organismos de la sociedad civil en especial de los estratos sociales la mayoritarios más necesitado.

En relación a las IES en América Latina, se reconoce por diversos investigadores, [Confróntese Barnett (2002), Baldrige citado en Barnett, Martínez (2004), Bardisa (1997), et al.] qué la realidad universitaria es compleja, cambiante, contradictoria y diversa en donde subsisten universidades de gran tamaño, que coexisten con pequeñas instituciones tanto públicas como privadas, de distintos niveles en cuanto al manejo de la calidad de su investigación y por lo tanto, de la enseñanza. Esta diversidad es lo que Schwartzman (1995; p. 5-36) explica, al plantear que cuando la región tuvo una acelerada expansión del sistema educativo, “reconoció la urgencia de actualizar los sistemas educativos, lograr mayor eficiencia en el uso de los recursos y elevar la calidad de la educación. Por lo mismo, las reformas de los sistemas educacionales han producido profundos cambios administrativos, institucionales, pedagógicos y financieros, la gestión y administración de éstos, los avances en la calidad de la educación son todavía incipientes y más embrionarias aún aquellos avances con impacto visible y positivo en la equidades, las condiciones de oferta que ocurrían en la sociedad.”²⁰ Es, por lo tanto, de reconocerse que los docentes tienen lugar relevante en los avances que las reformas educativas se plantean, sin que con esto los docentes en Latinoamérica encuentren mejoras en su calidad de vida, debido al deterioro salarial del profesorado e inclusive de su imagen.

La Educación Superior, de acuerdo a la CEPAL, cumple papel crucial en el aumento de la competitividad “dado que en este nivel se generan, incorporan y difunden avances del conocimiento que luego permiten incrementar la productividad en distintas áreas de la producción” la tecnología hoy tiene el significado de solventar y potencializar el desempleo. Por lo mismo, el Estado desempeña una función importante, no sólo porque es el agente que puede promover articulaciones entre la actividad universitaria, el fomento de la innovación y la participación de las empresas, sino porque “también las inversiones en investigación y desarrollo exigen cuantiosas remesas parte sustancial de las cuales debe provenir del sector público.” (CEPAL, 2000; p. 68) los cuales no llegan ante la carencias existentes. Con ellos se pretende resolver

parte de la situación que presenta la crisis del desempleo. También, incluso, es necesario reconocer las raquíticas propuestas presupuéstales otorgadas a la educación, que si bien es cierto que cada vez disminuyen más, es también de reconocerse que falta transparencia y rendición de cuentas de las administraciones, en donde las áreas auditables y de supervisión se encuentran reproduciendo las condiciones estructurales para aparentar un ejercicio administrativo pertinente.

La CEPAL hace notar que la reforma educativa universitaria no se puede postergar, en relación a la condición docente por lo que se requiere realizar varias medidas, tales como mejorar sus retribuciones en relación a sus esfuerzos por capacitarse y su compromiso con las reformas, aunque también:

- Propiciar la recuperación de la autoestima profesional de los docentes al considerar un mayor reconocimiento de su papel dentro de la sociedad.
- Establecer acuerdos con los sindicatos de maestros sobre formas de mejorar la formación docente.
- Fijar normas sobre rendimiento en el trabajo, calidad y actualización de las prácticas pedagógicas, para posteriormente avanzar en materia de mejoras salariales y otras compensaciones.
- Debe haber la renovación y actualización de los programas de capacitación en las instituciones privadas y públicas, que cuentan con una importante experiencia siendo vigentes los programas de estudio en la formación de los recursos, la calidad técnico-profesional posibilitará una adecuada inserción en un mundo laboral protagonista de un permanente avance tecnológico. (Síntesis tomado del docto. de la CEPAL, 2000; p. 39)

Considera la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) que “La exigencia de calidad se ha convertido en una preocupación esencial en la educación superior. La capacidad de esta educación tiene que responder a las necesidades y expectativas de la sociedad aquella depende, en última instancia, de la calidad del personal, de los programas y de los

alumnos, pero también de la infraestructura y del ambiente universitario. La exigencia de calidad se conforma de múltiples aspectos y el objetivo primordial de las medidas que se tomen con esta finalidad debe ser, mejorar las instituciones tanto como el sistema en su conjunto.”(UNESCO, 1995; p. 9) El interés del estudio centra su atención en la calidad del personal que el organismo internacional ubica como relevante, debido a que es un agente de suma importancia, en la mejora de las universidades, de ahí que es importante el fomentar la formación del personal académico universitario.

Para este organismo la calidad se refiere a la importancia dada para el desarrollo y la reforma de la educación superior, a “todas sus funciones y actividades principales: calidad de la enseñanza, de la formación y la investigación, lo que significa calidad del personal y de los programas, y calidad del aprendizaje, como corolario de la enseñanza y la investigación.”²¹ manifiesta el organismo, que se debe prestar atención a las cuestiones referentes a la calidad de los alumnos y de las infraestructuras y el entorno de la institución. No debe olvidarse los aspectos relacionados por lograr una buena dirección y gestión, que se percibe a través de la evaluación y de la “imagen institucional” que puede proyectar en la comunidad docente y en la sociedad, que se verá reflejada en el sistema educativo. Es claro que la calidad de las instituciones universitarias no queda supeditada exclusivamente en el personal docente y que los programas de calidad se sustentan en su capacidad demostrada y en lo alcanzado.

La comunidad docente, sustenta el organismo citado, considera el ambiente de vida académica, los climas académicos como fundamentales, ya que propician y guían los objetivos docentes, para que estén desprovistos de ambigüedad y criterios éticos, claros sobre todo, en lo que a contratación y promoción se refieren. Las instituciones no deben olvidar ni dudar acerca de la evaluación para apreciar la calidad a alcanzar, la formación en el empleo y los programas de perfeccionamiento profesional y en particular de formación pedagógica. Es importante reconocer a la evaluación como mecanismo esencial en la política global de perfeccionamiento del personal. La principal riqueza se encuentra en la

calidad del capital humano en las empresas, que puede considerarse para la educación superior por lo complejo y cantidad de exigencias con sus funciones de: enseñanza, investigación y difusión. La calidad del personal depende de la formación pedagógica de los docentes y la creación de incentivos y de estructuras que lleven a los investigadores a trabajar en equipo pluridisciplinar en torno a proyectos temáticos.

Percibe la UNESCO que se tiene que fomentar la creación y el fortalecimiento de las instituciones de educación superior en los países en desarrollo. Es tal la urgencia que la misión que el organismo internacional plantea, es que se dirijan los esfuerzos de los países en desarrollo para la reducción de la brecha con los países desarrollados. Considera el organismo, a su vez, que es indispensable: ampliar el acceso y la participación; invertir más en educación; mejorar la pertinencia de la educación; aumentar la calidad de la educación superior en todas sus funciones y con quienes participan en su desenvolvimiento (en específico del profesor); fomentar la función de investigación en educación superior; fomentar la libertad académica y la autonomía institucional e intensificar la cooperación internacional en la educación superior y orientar la de solidaridad académica.

Este organismo internacional especializado en la Educación, Ciencia y Tecnología propuso que el personal docente estuviera formado y al corriente de las innovaciones tecnológicas, científicas y epistemológicas relacionadas con cada disciplina y con los procesos educativos propiamente dichos. La formación de los docentes debe, por consiguiente, trascender la adquisición de una competencia disciplinar, tiene que formar parte de ella, tanto el aprendizaje de nuevas tecnologías, como una reflexión sobre medios para lograr motivación y dedicación de los alumnos. Lo que tienen que adquirir los docentes no es tanto una competencia técnica como una capacidad para escoger entre un oficio cada vez más abundante, los programas didácticos y educativos más pertinentes. (UNESCO, 2005; p. 91). Lo sustancial es que la organización universitaria está planteando la profesionalización que llevaría a que la educación terciaria se elevará a magnitudes inesperadas por la sociedad el conocimiento.

La preocupación por la calidad es requerimiento impostergable en educación, por lo que se tiene que ubicar estrategias de solución debido a la brecha existente en la sociedad del conocimiento. Hay preocupación por muchas autoridades, por la formación de los profesores lo que llevaría como respuesta a la excelencia y a la modernización en el que estarían involucrados los países; se afianzaría al magisterio de las instituciones de educación superior, sin embargo el crecimiento de las universidades trajo consigo la estratificación dentro de la profesión, aunque también se presentó la proliferación de profesores de asignatura, que sólo cumplen con brindar su clase y sin posibilidad de pasar a formar parte del cuadro docente establecido de las IES al contar con plazas de tiempo completo.²²

3. La formación docente en Educación Superior en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006)

Al reflexionar acerca del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 en adelante, PND 01-06 y en el Programa de Educación Nacional 2001-2006 PEN 01-06 respectivamente, se trata de efectuar un análisis de abordaje de aquellos aspectos que tocan e influyen en las estrategias de mejoramiento docente en educación superior y la búsqueda incesante de la calidad por las universidades. La intención es ubicar la cadena de transmisión, que se tuvo y obedeció al grado de coherencia existente en las políticas educativas y su consideración en las estrategias de las administraciones que gobernaron la UNAM en el periodo señalado por esta investigación, al respecto de ¿Cómo las políticas públicas educativas se ubican en los programas estratégicos de las universidades, en específico de la UNAM? Como respuesta inicial se puede afirmar, sin lugar a dudas, que las políticas sectoriales educativas del Estado mexicano al respecto de las universidades, se

ven reflejadas en las políticas de la UNAM en donde se aborda claramente y de manera prioritaria bien definida la estrategia de la formación docente universitaria y que se desarrolla a lo largo del trabajo, esto se considera al formular la UNAM condiciones de Programas de Fortalecimiento a la Formación del Docente a quien se le presentan una serie de prerrogativas para involucrarse a programas formativos.

Las universidades en cuanto a la organización y coordinación, reconocen tienen avances significativos en materia de coordinación interinstitucional, debido por ejemplo, al trabajo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), órganos universitarios que posibilitan la vinculación y la dinámica de intercambio incesante de experiencias entre pares lo que a su vez llevaría a conformar cuadros de docentes formados de manera relevante en sus respectivas áreas.

El Plan consideró a la educación como columna vertebral estratégica del desarrollo, porque con la revolución educativa que consideró el gobierno foxista buscó elevar la competitividad del país en el entorno mundial. Asimismo la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de calidad de vida el propósito central y prioritario del PND 01-06, fue hacer de la educación el gran proyecto nacional. (PND, 2001; p. 7 y 66)

Cuando ubica a la educación de calidad como “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 y exigencias del mundo del trabajo.” La educación siendo de calidad, responde a los aspectos de la estructura,

orientación, organización y gestión de los programas educativos, junto con la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías (PND, 2001; p. 66 y 67).

El PND 01-06 consideró que para alcanzar la calidad educativa, se podrá realizar sólo con el apoyo de los “maestros dedicados, preparados y motivados; con alumnos estimulados y orientados; en instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad motivada y participativa.” (2001; p. 67). Este Plan insiste, en que “el país requiere, formar a profesionistas, especialistas e investigadores capaces de crear, innovar y aplicar nuevos conocimientos de tal forma que se traduzcan en beneficio colectivo.” (PND, 2001; p.67). Cuando plantea la formación de profesionistas, especialistas de antemano, se tendría que analizar el cumplimiento en la UNAM en el cometido de formar buenos profesionistas en investigación.

Las propuestas estratégicas que considera el PNE 01-06, vislumbró no sólo proporcionar una educación de calidad, signo de continuidad de los anteriores programas educativos, sino adecuarse a los requerimientos de todos los mexicanos; lograr que la educación responda a las necesidades de los individuos y a los estrategias de desarrollo nacional y regional; diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de lo individual y las exigencias laborales. Lo anterior debía verse reflejado en la pertinencia de los contenidos, en el logro de los aprendizajes y de las metodologías implementadas que efectúan los profesores.

Es menester, por lo tanto, remarcar que las instituciones de educación superior tienen que asumir como prioridad la transformación de sus procesos pedagógicos, tanto en los métodos y medios como en los contenidos, de forma que sus estudiantes construyan aprendizajes centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información de trabajo cooperativo que los oriente hacia la adquisición de capacidades de iniciativa e innovación, por lo que el profesorado adquiere gran relevancia en cuanto a su nivel de preparación pedagógica y de su formación

profesional en su área de conocimiento. (PND, 2001; p. 82) Reconociendo que en el país una buena parte de su población, no tiene acceso a una educación de calidad, competitiva para las nuevas posibilidades que el desarrollo tecnológico ofrece.

3.1. El Programa Nacional de Educación 2001- 2006 (PNE 01-06)

El (PNE 01-06) elaborado en el sexenio de Vicente Fox Quesada por la SEP, que se subtituló “Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”, trajo consigo enormes esperanzas educativas al país, que después de pasar por un periodo de transición hacia la búsqueda de reformas democráticas, que posibilitaría hallar el rumbo; sin embargo aconteció lo mismo que con los demás gobiernos. Incluso en realidad no sufrió cambio profundo alguno en cuanto a que viniera a orientar el camino ya trazado por los tres gobiernos que le antecedieron.

En México, reconoció la Secretaría de Educación Pública (SEP) que “En toda sociedad moderna, la educación es considerada en forma unánime como un factor de primera importancia”. Sin embargo la educación nacional afrontó tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. (SEP, 2001; p.42).

El PNE 01-06 tomó como principios fundamentales, la educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Los problemas sustantivos que se reconocieron fueron la: cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de acepta y reconocer ser influenciada por consecuencia de condicionantes demográficas, económicas, políticas y socioculturales. Se planteó sin tapujos que “México vive en la sociedad del conocimiento”, por eso se afirmó que está

experimentando un cambio radical de las formas en que la sociedad genera, se apropia y utiliza el conocimiento.

3.1.1. La calidad como dimensión del conocimiento

El papel del maestro como guía del conocimiento guarda el papel fundamental de ser propiciador-detonador de aprendizajes de todo tipo a los educandos, es quien de alguna manera logra la conciliación del conocimiento universitario es quien legítimamente “brinda” esos contenidos y son avalados por la sociedad.

La educación para un futuro requiere de educadores con características precisas y cualidades diversas incluyendo:

- “Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;
- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;
- Disponibilidad para aprender por cuenta propia a través de la interacción con otros;
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.” (PNE, 2001; p. 50 y 51).

Por lo que el docente obligadamente debe estar desarrollando procesos de aprendizaje de calidad; sin embargo se reconoce que “La calidad (en todos los subsistemas y niveles) no correspondió a las expectativas de la sociedad y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país”. Las evaluaciones realizadas en el último decenio, arrojaron resultados insatisfactorios en todos los tipos. (Ver páginas 65 y 70 del programa) como fueron los exámenes practicados a niños y jóvenes en las pruebas PISA y los del CENEVAL y el INEE.

Se reconoció que por la distribución desigual de la calidad de los servicios educativos, los mexicanos, no tuvieron las mismas “oportunidades de aprendizaje”. Aunado a los retos que plantean la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de información y comunicación, para los niños y jóvenes (PNE, 2001; p. 65) y, también debe reconocerse la desigualdad en que los niños y jóvenes se presentan con los capitales culturales que deciden las estancias en el sistema nacional educativo.

3.2. Significado de la Educación superior vista desde el PNE 01- 06

A la educación superior²³ se le consideró un “medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos.” (Secretaría de Educación Pública, 2001; p. 183) Aunque no se le apoyo, en relación al presupuesto y a las políticas claramente definidas de fortalecimiento de las IES.

El PNE 01-06 consideró que el subprograma del sistema de educación superior de buena calidad, es aquél que “está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos.”(2001; p.183) se ubica como elemento esencial y es lo que se debe reconocer como solidez académica. Y se consideró que:

“Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; alta tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento,

organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.” (PNE, 2001; p. 183)

Estas características otorgadas a los profesores fueron determinantes en el discurso y llama la atención que se busca un profesorado competente... y con currícula actualizada y pertinente, lo que lo pondría a la vanguardia en las cualidades que las escuelas de educación superior deben mostrar. Para la mejora de la calidad de los programas educativos, es necesario continuar con el proceso de superación académica de los profesores que los imparten, actualizar los contenidos y desarrollar enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje que desarrollen en los estudiantes habilidades para aprender a lo largo de la vida. Para ello se consideró necesario fortalecer los programas de formación y actualización de profesores, apoyar a la actualización de los planes y programas de estudio y, no olvidar la capacitación de los profesores en los nuevos enfoques y el desarrollo en las instituciones de ambientes de aprendizaje que faciliten el acceso al conocimiento.²⁴

El Programa Nacional Educativo propuso apoyar al docente de las universidades, mediante varias estrategias que le sirvieran para mejorar las condiciones del profesorado. De entre ellas se planteó:

- “El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que otorgó 3,044 becas (2,220 nacionales y 824 para el extranjero) en el periodo 1997-2000, a profesores de carrera de las universidades públicas, para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad. De ese total se han graduado 899 (516 en maestría, 363 en doctorado y 20 en especialidad). En el marco de este mismo programa y con el propósito de coadyuvar a fortalecer los cuerpos académicos de las dependencias de educación superior, se otorgaron en ese periodo 5,441 nuevas plazas a las universidades públicas para la contratación a tiempo completo de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado.”
- El Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA-ANUIES) otorgó 2,196 becas en el periodo 1994-2000, para la realización de estudios de posgrado de profesores de tiempo completo adscritos a los institutos tecnológicos federales, universidades públicas, instituciones públicas del sector agropecuario, centros SEP-CONACYT e instituciones particulares afiliadas a la ANUIES, de los cuales se han graduado 949 (88 en especialidad, 670 en maestría y 191 en doctorado).

- El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) apoyó la realización de 2,310 proyectos de las universidades públicas por un monto de 4,574 millones de pesos en el periodo 1995-2000, lo que permitió ampliar y modernizar significativamente su equipamiento de laboratorios, talleres y plantas piloto de docencia, así como sus bibliotecas, centros de lenguas, centros de cómputo y laboratorios de investigación en apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos.
- El Fondo de Infraestructura aportó 2,365 millones de pesos a las universidades públicas estatales en ese mismo periodo y 659 millones a las universidades tecnológicas en el periodo 1999-2000, para la ampliación y modernización de sus instalaciones, así como de su equipamiento.
- El Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) canalizó 218 millones de pesos, entre 1995 y 2000, para la realización de programas de colaboración trilateral con América del Norte, programas bilaterales de cooperación e intercambio académico, y actividades diversas de profesores y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior.” (2001; p. 187- 188).

Los programas institucionales federales apoyaron esencialmente a los académicos de tiempo completo, pero no tuvieron la capacidad de fomentar la creación de nuevas plazas de este tipo. Los programas de apoyo al profesor universitario fueron de exclusividad para este tipo de personal, pero no de aquel que sólo fue profesor de asignatura, que fue donde la mayoría de ellos se instala, por lo que la selectividad siguió reproduciendo desde los programas que se implementaron de “merit pay” en los años 80.

3.2.1. El acceso, la equidad y la cobertura; indicadores de calidad educativa del Sistema de Educación Superior (SES)

El sistema de educación superior atendió en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado y licenciatura, en la modalidad escolarizada, a 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años. (Datos del PNE 2001.2006, p. 195). En consecuencia, el reto fue proseguir el crecimiento del sistema de educación superior con calidad, equidad y cerrar la brecha en las tasas de cobertura entre entidades. En el nivel de posgrado, existió alta concentración geográfica con más

de 61.2% de la matrícula que se localiza en el Distrito Federal y en las ciudades grandes de los estados de Nuevo León, Jalisco, Puebla y México.

En relación a la eficiencia terminal, si bien se ha mejorado, en los últimos años en promedio sólo el 50% de los estudiantes de licenciatura y alrededor del 40% de los de posgrado, logran terminar sus estudios y titularse, lo que representó el desperdicio de recursos y la frustración de legítimas aspiraciones personales, aparte de los largos tiempos de duración que requieren para lograr graduarse en la licenciatura y el posgrado. De acuerdo a lo manifestado por el PNE 2001-2006, en México comparado con otros países en América Latina, se sigue teniendo niveles bajos de titulación en las licenciaturas.

Dentro de los retos que consideró relevantes atender el PNE 01-06 (2001; p. 195) ubicó el siguiente:

- “Lograr que los profesores cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria que garantice su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y su integración en cuerpos académicos que se caractericen por su alto nivel de habilitación e intenso trabajo colegiado, en particular, para la operación de los programas educativos en los que participan”.

Es de reconocerse, y a su vez es contraproducente, que los salarios del personal académico y administrativo de las instituciones públicas se rezagaran, adicionalmente no pasó desapercibido que los programas de estímulos al desempeño del personal académico, si bien han permitido retener a los profesores de carrera del más alto nivel, plantea el PNE 01-06, se considera que

- “las instituciones públicas, adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario, y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores.” (PNE, 2001; p. 195).

- El PNE 01-06 se propuso ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en cada una de las dependencias de educación superior de acuerdo con su perfil y planes de desarrollo, para incrementar la capacidad institucional de generar y aplicar el conocimiento; integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos, así como articular estas actividades y la formación de cuadros de alto nivel con las necesidades del desarrollo social y de la ciencia y la tecnología en el país, y continuar con el proceso de ampliación y modernización de la infraestructura necesaria para realizar las actividades de investigación en las instituciones públicas. ²⁵ incluso buscó mejorar “la calidad de los programas de posgrado, fortaleciendo los cuerpos académicos que les diera sustento y a su vez la infraestructura requerida operativa, para incrementar la matrícula de este nivel, en particular, en las áreas de las ciencias exactas, ingeniería y tecnología para ampliar la base de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo sustentable del país y del sistema de educación superior.” (2001; p. 193-196).

A fines del 2000 se constituyó el Consejo para la Acreditación “de la Educación Superior (COPAES) con el propósito de regular los procesos de acreditación y garantizar que los programas educativos acreditados tengan un nivel apreciable de desarrollo y consolidación”. (2001; p. 194) Sin embargo, reconoce que las acciones realizadas hasta el momento, han resultado insuficientes y limitadas para asegurar la mejora continua de la calidad de la educación superior y para que la sociedad esté cabalmente informada de sus resultados, el propósito al reconocerlo, no dejaba fuera el mejoramiento y consolidación del profesorado.

El reto fue lograr la transformación del sistema cerrado vigente en uno abierto donde las instituciones participen en redes estatales, regionales, nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico, que les permitan hacer un mejor uso de los recursos disponibles, al fortalecer sus capacidades institucionales y ofrecer servicios educativos con mayor cobertura, equidad y calidad.

Pese a que en los últimos años ha habido un aumento real en las aportaciones financieras del gobierno federal y de los gobiernos de los estados a la educación

superior pública, en muchos casos debido al poder legislativo, no tanto por el ejecutivo, los recursos son aún insuficientes para atender satisfactoriamente el crecimiento con equidad y calidad de la oferta educativa, y las necesidades de las instituciones. A su vez se considera, que la normativa de la educación superior ya no responde a la dinámica del cambio incesante en materia académica y de organización del sistema. El reto es revisar y actualizar el marco jurídico para permitir su desarrollo, su adecuada regulación y coordinación.

Dentro de los objetivos estratégicos que conciernen a las políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas para considerar y efectuarlos a lo largo de un programa prospectivo con duración a 25 años, consideró el PNE 01-06, que para la educación superior es sustancial apoyar la ampliación de la matrícula en las instituciones públicas de educación superior:

- Programar el crecimiento de la matrícula en función de su profesorado y capacidad instalada. Planteó a su vez la necesidad de contar con educación superior de buena calidad por lo que
 - “Se promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las instituciones de educación superior.” (PNE, 2001; p. 204).

Es de reconocerse la urgente necesidad de mantener actualizados a los docentes de las universidades y de que cubra y cumpla con los requerimientos de lograr que alcancen niveles mayores de estudios, sin embargo, es notorio, de que aún con el proyecto PROMEP, no se tuvieron los logros esperados. Se planteó promover el fortalecimiento de los mecanismos de vinculación de las IES con el sector productivo y con la sociedad. Además se estimularán los programas que las vinculen con su entorno regional para contribuir a su mejor conocimiento y

comprensión y a sus procesos de desarrollo cultural, social y económico. (2001; p. 213). Se establecerán fórmulas y mecanismos efectivos para la rendición de cuentas a la sociedad sobre el funcionamiento y los resultados del sistema de educación superior.

3.3. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES y la formación del profesorado

La ANUIES²⁶ en reunión celebrada para analizar el documento “El Sistema Nacional de Educación Superior. Un proyecto de Visión 2010 y propuestas para su consolidación”, reafirmó el compromiso institucional de impulsar el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la cobertura de la educación superior mediante mecanismos que permitan lograr mayor credibilidad social en los procesos y resultados educativos. (Reunión XXIX Ordinaria de la Asamblea General, en las sedes: Universidad de Guanajuato, Instituto Tecnológico de Celaya e Instituto Tecnológico de León en Guanajuato, Gto., del 29 al 30 de septiembre de 1998)

Desde 1993 reconoció el organismo, que urge tomar medidas para dar prioridad a programas de formación del profesorado que permita incrementar el número de

profesores de tiempo completo con estudios de posgrado. Es innegable el lugar central del profesorado de tiempo completo para el mejoramiento de la calidad de la educación terciaria por eso se diseñó el programa SUPERA (Programa de Superación del Personal Académico) que operó a partir de 1994, y otorgó becas para que el profesorado realizara estudios de posgrado, con lo que según datos de la institución, se titularon de los 1593 becados, 720 académicos a fines de febrero de 2000. El programa logró otorgar estudios de posgrado para los profesores y así elevar su formación en los periodos 1994-1995 donde se elevó al

44% y, 1997-1998 con un alza de 53% respectivamente, quedando de esta manera los siguientes porcentajes:

POSGRADO PARA PROFESORES

GRADO DE ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	PERIODO
8%	28%	8%	1994-1995
9%	33%	11%	1997-1998

Fuente: Anuarios estadísticos de la ANUIES. Información proporcionada por las IES.

El cuadro es revelador, al mostrar que una gran mayoría del profesorado se encuentra lejos de tomar niveles mayores de estudios. Entonces ¿Cómo se le va a hacer para que se alcancen niveles importantes en la formación continua del profesorado universitario?

El Programa de Mejoramiento de la Educación en Posgrado, (PROMEP), sirvió para que se otorgaran 17 talleres de trabajo en instituciones afiliadas en el periodo 1998-1999. En general se plantean 75 cursos y talleres sobre temas diversos que la SEP cumplió para tal propósito. (<http://www.anuies.mx/servicios/estrategicos/libros/lib4113htm>) 22-07-2007.

LOGROS DEL PROMEP

AÑOS	LICENCIATURA	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
1994-1995	11,275	1,549	5,515	1,550	19,889
1997-1998	10,204	1,878	7,091	2,412	21,585

Fuente: Anuarios estadísticos de la ANUIES. Información proporcionada por las IES.

En el año de 1999 esta Asociación de universidades, aprobó el documento “la Educación Superior en el Siglo XXI”, consideró dentro de los programas estratégicos contenidos en el documento que sustentan ocho postulados, de los

cuales destacan: 1.- Calidad e innovación; 2.- Pertinencia en relación con las necesidades del país; 3.- Equidad; 4.- Autonomía responsable y 5.- Estructuras de gobierno con operación ejemplar. Reconoce que se ha logrado cambiar el perfil académico del profesorado universitario de tiempo completo al pasar de profesores con licenciatura a profesores con estudios de posgrado. Sin embargo, no demuestra la mejora en las condiciones de eficiencia terminal de licenciatura, especializaciones, diplomados, y estudios de posgrado, los niveles de excelencia académica están muy alejados para alcanzarse.

Dentro de la Visión operativa de la Secretaría General Ejecutiva al 2010, se respondió con sus proyectos a las necesidades de las instituciones asociadas, quienes colaboraron estrechamente con ella en el desarrollo de su programa de trabajo y, cuyos estudios bajo su coordinación guardaron gran impacto en el sistema de educación superior del país, al proporcionar servicios de alta calidad en las áreas de información, editorial, estadística, asesoría, formación y enlace entre grupos académicos y directivos y procuración de recursos en materia de educación superior, llama la atención el aspecto de “Contribuye de manera importante a la formación de cuadros académicos y de gestión para las IES.” (ANUIES, 2000; p. 2 de 4) que es la relevancia que le otorga a los académicos en su formación

La ANUIES ²⁷ es la principal interlocutora no gubernamental en materia de educación superior en México, cuya opinión es tomada en cuenta obligadamente para la elaboración de políticas de Estado para su desarrollo y financiamiento. Se reconoce que es quien desempeña un papel importante en el fortalecimiento de los organismos de planeación de la educación superior en las entidades federativas, que participa de manera activa en el establecimiento de los estándares de calidad y en los procesos de planeación, evaluación y acreditación de la educación superior.

De acuerdo a esta institución, la licenciatura forma personal para una disciplina o campo profesional determinados. Las maestrías capacitan en los avances de una disciplina o aspectos específicos del desarrollo profesional, así como en conocimientos y habilidades para la investigación y actividades académicas. Los doctorados forman personal altamente capacitado para la investigación y el desarrollo tecnológico, es decir, para la generación y aplicación de conocimientos innovadores. (ANUIES, 1998; p. 1 de 2).

El Sistema de Educación Superior (SES) entre los que se encuentran las asociaciones como la ANUIES, FIMPES y CUPIA, que tienen diversas y variadas normas, formas de gobierno, y variados segmentos, rigidez estructural y “dificultades para reformarse y ajustarse a las necesidades del entorno social. Tiene, además, problemas severos por el envejecimiento de su planta académica, laborales y sindicales, falta de recursos financieros, desregulación del sector privado, donde la inmensa mayoría de establecimientos no cuentan con supervisión de las autoridades. Asimismo, existen diferentes formas de relación y coordinación con el gobierno federal en las que el peso o la fuerza política de las instituciones sigue siendo crucial en la negociación de ventajas” (Muñoz, 2004; p. 18-19) En la UNAM, en específico en la FES Aragón, habría que analizar los problemas citados, la carencia de recursos financieros y, en muchos casos, que no ha cambiado el perfil del profesorado desde el nacimiento del posgrado, debido a las características que imposibilitan que existan plazas de tiempo completo para poderlo hacer. Es importante considerar que el motivo se encuentra, en mucho representado por los ambientes no académicos que no hacen atractivo el integrarse de tiempo completo a la docencia aún con el requerimiento de realizarla sin prisas.

Capítulo II

Políticas institucionales y la formación docente universitaria en la UNAM

Presentación

Más que comenzar a hacer el señalamiento acerca de la normatividad que atañe a la universidad, la idea es enfocarla en lo que ocurre y rodea a esta reglamentación, al respecto de la formación del profesorado, lo que el funcionario debiera considerar dentro de sus funciones. En este apartado, se considera la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (LOUNAM). En ella se enmarcan las características que tiene, la universidad y los fines por los cuales fue creada, el derecho que se le confirió, la organización que posee desde donde aparecen sus órganos y las funciones de sus miembros deben realizar, en relación a sus posiciones dentro de la matriz organizativa. Se ubica además en el Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México (EGUNAM), el Plan de Desarrollo Institucional de la FES Aragón y los Planes de Desarrollo de Posgrado, espacios todos ellos en donde se le otorga importancia, de alguna manera, a la formación docente.

El recorrido normativo necesario no es sancionador, es más bien para contar con el panorama de la legislación universitaria y cubrir el propósito de vislumbrar –de manera panorámica-, aquellos aspectos que atañen a la legislación que tiene que ver con la formación del académico, así como la importancia que se le otorga a la docencia como elemento primordial de la tarea universitaria, tales como aquellos espacios en donde se considera el trabajo de la universidad en cuanto formación del profesorado, los programas de apoyo a la formación, los trabajos académicos que se plantean a través de sus cuerpos académicos, colegios, cultura académica, donde lo normativo propicia la gestión para el fortalecimiento de la vida

académica, por lo que este apartado da relevancia a aquellos aspectos que dentro de la Ley Orgánica, El Estatuto General de la Universidad, El Plan de Desarrollo de Posgrado 2002-2006, El Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la primera administración de la Arq. Turcott González, los Programas que tienen que ver con la formación de los docentes. El propósito de contar con un panorama de lo que normativamente considera la UNAM, para el ejercicio de la docencia y analizar el beneficio que trae consigo para el desarrollo de sus programas Educativos, así como el alcance que tiene en la eficiencia, eficacia y pertinencia de los programas que buscan como objetivo el desarrollo profesional de calidad de los alumnos de Derecho.

La intención de este apartado es ubicar al lector en las estrategias que determinaron las autoridades universitarias, para la formación del docente de la FES Aragón, y en específico, en la carrera de Derecho tanto en licenciatura como posgrado. ¿Cuál fue la claridad que se tuvo acerca de la manera en que se desarrollaron las estrategias? El hecho mismo de contar en la FES Aragón con el posgrado en Derecho, habla ya de un objetivo estratégico en la formación que con la realización de la maestría y el doctorado en Derecho para sus profesores, en varias ramas y para otras carreras.

La estrategia en la UNAM, en general, que compartió la FES Aragón para acrecentar los cuadros académicos con personal profesionalizado en docencia y con experiencia en investigación, se relacionó fue buscar que se incrementara el número de maestros y doctores en cada carrera, e impulsar y apoyar las acciones encaminadas a la obtención de grados académicos, por lo que se supone buscó tanto aumentar el número de profesores con estudios de posgrado con reconocimiento de CONACYT y, establecer el fortalecimiento del área de investigación en Derecho. La matrícula de Derecho en el año 2000, absorbía al 53% de la matrícula del posgrado (maestría y doctorado), mientras que los cursos y seminarios de apoyo a la obtención del grado para el 2001, constituían el 58% de la matrícula, (Datos del área de posgrado de la FES Aragón). En el caso de la

licenciatura se puede considerar que una tercera parte de alumnos de las diferentes carreras pertenecieron a Derecho, es decir, el número de alumnos de derecho en licenciatura se encontraba en la cantidad de 3 500 alumnos aproximadamente, de 13 986 alumnos de todas las carreras.

Otro objetivo estratégico fue el fortalecimiento y consolidación del personal académico que buscó a través de programas específicos, apoyar económicamente a docentes para la superación del personal, la actualización y consolidación de la planta docente, reconociendo en el discurso, que era prioritaria la cantidad del profesor de asignatura. Para que al lector se le haga fácil la lectura de las siglas que se consideran, debe remitirse al Apéndice y buscar las siglas que contiene el trabajo de investigación.

1. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México

La Ley Orgánica de la UNAM, (LOUNAM) es el máximo ordenamiento jurídico regulador de la personalidad, estructura y vida interna de la institución. En el artículo primero establece que "La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura". (LOUNAM; p. 16).

El aspecto sustancial: el formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos, toma condición relevante debido a que dentro de su misión ubica necesariamente la formación de profesores universitarios, elementos

que retribuyen a la formación de formadores, es decir, a la producción de formadores y que como una medida importante preventiva, pretende no caer en la obsolescencia de los conocimientos, ni en el envejecimiento de sus profesores, por lo que se consideró continuar con la formación para la vida por parte del profesorado, que tiene dentro de su actividad a las acciones de investigación como dualidad necesaria que muchos investigadores ubican como primordial. Se puede entonces considerar que la formación para la institución es importante, pero dentro de ésta, los profesores universitarios lo son.

1.1 La organización de la institución universitaria

En el artículo 2º, la LOUNAM, considera el derecho organizativo que le atañe, a la universidad como organismo autónomo, ya que tiene el derecho a “Organizarse como lo estime mejor, dentro de los lineamientos generales señalados por la ley; Impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones, de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación necesario.” (art. 2º, la LOUNAM) El aspecto autoorganizativo desde su cúpula, no así desde su base posibilita su funcionamiento vertical. Aparte también organiza, con su estructura, a las demás escuelas con sus consejos y comités como lo son sus bachilleratos. Al respecto de su organización, ubica a las autoridades universitarias aparte de los Directores de las Facultades, Escuelas e Institutos, a los Consejos Técnicos a que se refiere el artículo 12. Dentro de los esquemas organizativos de las autoridades, en primer lugar, lo ocupa la Junta de Gobierno, El Consejo Universitario, el Rector, el Patronato, y los arriba señalados (Directores y los Consejos Técnicos).

Todos los principios y normatividad organizativa, se sustenta en el Reglamento de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México (RPUNAM), donde su objetivo es “normar el proceso de planeación rubro sustentado en la Legislación

universitaria de 1998” (PD 01-05; p. 16). Lo anterior posibilita que tenga un área destinada para promover el fomento a la formación docente.

1.2. Designación de los directivos

Sobre la asignación del personal, la ley orgánica establece que los directores de facultades y escuelas, tendrán que ser designados por la Junta de Gobierno, de ternas que formará el rector, quien previamente las someterá a la aprobación de los consejos técnicos respectivos. Los directores de instituciones serán nombrados por la Junta propuesta por el rector. (Art. 11, LOUNAM; p. 16) Este aspecto resulta por demás polémico en relación a que existen nuevas formas organizativas de designación de los directivos. El profesorado se designa de acuerdo a ciertas características, cada jefatura es quien decide sobre los criterios con que se habrá de seleccionar al personal académico. En Derecho como en las demás carreras, la selección del personal es decisión del jefe de área y él es quien, bajo los criterios de conocimiento y experiencia, realiza el proceso de selección así como los requerimientos para solicitar concursos para que el profesorado alcance niveles mayores.

1.3. Los H. Consejos Técnicos, órganos esenciales en la toma de decisiones

En las facultades y las Escuelas se constituyen los Consejos Técnicos, integrados por un representante profesor de cada una de las especialidades que se imparten y por dos representantes de todos los alumnos. Los docentes tienen participación normativa dentro de la organización universitaria, no sólo dentro de los Consejos Técnicos, sino que además en las Academias y los Colegiados que se organizan

en las Facultades o escuelas que conforman la UNAM, como se verá más adelante. Rivas y Sánchez (2004; p.160) contemplaron que el Consejo Técnico en la FES Aragón, sólo sirvió de “órgano colegiado aparente”, cuando en general se encontraba organizada de la mejor manera para los intereses de la directora y su equipo de trabajo. Los textos institucionales otorgaron relevancia a la forma de organización referida, pero hay que reconocer, que desde su formación la estructura es propicia para el manejo “sin límites” de las autoridades, sin que exista paridad en la manera en cómo se pueda llevar a cabo las acciones donde la participación sea democrática y equitativa, la reproducción de la verticalidad es prueba de la carencia de un organismo sustentado en la visión horizontal, para la toma de decisiones.

2. Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México (EGUNAM).

Al plantear el Estatuto en su Artículo Primero, que el propósito que la “Universidad Nacional Autónoma de México, [es el ser] una asociación pública (organismo descentralizado del Estado) dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.” (UNAM, EGUNAM; p. 25) Ubica como su fin esencial proveer a la sociedad con la educación superior para formar profesionistas e investigadores y, queda claro que entre ellos, a los profesionistas académicos.

Considera y reconoce el Estatuto, que la Universidad acogerá en su seno como propósitos exclusivos a la docencia e investigación (sin olvidar la extensión). La docencia y la investigación, son baluarte de los fines de la UNAM. Asimismo ubica

socialmente su propósito para con la sociedad. Cuando se habla de docencia es imposible el dejar de ubicar a la investigación como pareja obligada en las tareas que al profesor se le señalan, el docente es un investigador y el investigador es un docente, aunque lo que realmente sucede es la incapacidad del docente de ser investigador, sobre todo bajo las condiciones laborales de falta de tiempos completos y medios tiempos. La incapacidad de realizar investigaciones en mucho se debe, entre otras cosas, a las condiciones laborales en que se encuentre el profesor, por lo que en el caso de la FES Aragón es imposible realmente que existan docentes que sean investigadores, ni siquiera aquellos profesores de carrera de tiempo completo, a los que se les ubica como investigadores en el área SAPI, desempeñan la función de profesores de carrera.

Para realizar su función docente y de investigación la universidad asumió la estructura organizativa a través del establecimiento de facultades, Escuelas multidisciplinarias que fueron las ENEP y que a nivel licenciatura ya no existen, Institutos y Centros de Extensión Universitaria que juzgue conveniente. (RPUNAM; p. 507-511).

Al respecto del posgrado²⁸: “El Consejo Universitario faculta a los Consejeros Académicos del Área para que, conociendo la opinión de los respectivos consejos técnicos, formulen los lineamientos generales de los estudios de posgrado de sus áreas que someterán a la aprobación del propio Consejo Universitario. Este aprobará, y establecerá los objetivos, características y formas de organización de los programas correspondientes, bajo una estructura que permita la participación conjunta de las entidades académicas.” (EGUNAM; p. 29). La manera en que acoge la UNAM su organización es a través de la planeación estratégica, que posibilita que la universidad mantenga su operacionalidad²⁹ al igual que posibilita la elaboración del Plan de Desarrollo 01-05 de la FES Aragón y el Programa que contiene la superación y actualización docente, es de la misma manera como las funciones que desarrolla mantienen el carácter vertical, aunque se consideren funciones en varios casos horizontales.

En el art. 46 del EGUNAM se considera con respecto del carácter de representatividad de los docentes, que los representantes profesores, propietarios y suplente, serán designados en elección directa, mediante voto universal, libre y secreto, por los catedráticos con antigüedad mayor de tres años en alguna de las asignaturas comprendidas en los grupos que fijará para este efecto cada escuela, facultad o unidad académica; el consejo técnico correspondiente durará en su cargo seis años; (EGUNAM; p. 37) Ahí es donde se designa si al profesor se le otorga beca, tiempo para estudiar o apoyos para su formación, etc. y otras tareas más.

El Personal Académico considera el Estatuto General en el art. 73, estará integrado por:

- Técnicos Académicos
- Ayudantes
- Profesores³⁰ o investigadores

Por lo regular, en la FES Aragón los docentes que se encuentran acreditados dando cátedra ven supeditado su ingreso a la experiencia docente en las universidades y deben contar al menos con nivel el licenciatura, excepto en el posgrado donde las exigencias van desde la maestría, el doctorado o hasta posdoctorado; sin embargo es de reconocerse que en periodos de análisis no se había alcanzado los requerimientos de contar con el profesorado necesario, para la atención de un número cada vez mayor de alumnos de los distintas carreras. Es de resaltar, la cantidad de profesorado que tiene la licenciatura. El espacio de gobierno anterior de acuerdo al informe último de M. en R. I, Carlos E. Levy Vázquez señala que el porcentaje de profesores de carrera por grado académico era de 59%, mientras que con maestría y doctorado un 33% y 8%, respectivamente. (Ver 3er Informe Anual 2000-2001. gráfico “Profesores de carrera por grado académico.” p. 97)

3. Programas de Fortalecimiento a la Carrera Académica

3.1. Antecedentes de los programas de formación docente, del CISE

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) fue la instancia responsable en responder a las necesidades creadas por el incremento y la diversificación de las actividades docentes universitarias. Surgió en 1977 como resultado de la fusión entre el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos fundados en 1969. Por acuerdo del Rector José Sarukhán y dentro del marco de la reestructuración administrativa de la UNAM, en 1989 se le encomendó al CISE que se encontraba adscrito desde 1991 a la Secretaría de Servicios Académicos, la tarea de generar modelos de innovación educativa y realizar tareas de elaboración teórica en el campo educativo, respondiendo así a las necesidades de los nuevos tiempos que demandan una permanente superación en la calidad académica.

Los propósitos fundamentales del CISE se orientaron hacia la investigación y generación de conocimientos que explicarán el desarrollo y las perspectivas de la educación; asimismo, buscó contribuir a la solución de los problemas que enfrenta la educación superior, colaborar con las reformas emprendidas por las facultades y escuelas de la UNAM, así como y promover la superación en la calidad de la enseñanza. La investigación fue la esencia del CISE, ya que fue su tarea fundamental. Los investigadores centrados en su tarea investigadora tendrían que como extensión derivada de la investigación, la actividad docente.

Los Servicios Educativos que ofreció el CISE fueron el mecanismo directo de relación con la comunidad universitaria y otras instituciones educativas. Estos se ofrecieron por medio de los cursos de docencia que se impartían en el CISE, los cursos a petición de las instituciones, asesorías, programas para servidores sociales, así como los que se generan en TV Educativa, Biblioteca, Publicaciones y Apoyo Gráfico, Laboratorio de Desarrollo y Red CISE.

En ese año los propósitos fundamentales del CISE se cumplieron llevándose a cabo mediante diversos proyectos de investigación, programas de docencia, fomento a la superación académica del personal académico y el mejoramiento de la estructura tecnológica, tanto en el laboratorio de desarrollo y áreas académicas como de la red. Se puede considerar que existió un desplazamiento en lo paradigmático, en su concepción [Ver a Granja Castro, J. (1997); p. 161-188] ya que se ubicó ahora el concepto de académico, sin que se transformara y perdiera la concepción de docente en la década de los ochenta y noventa, lo que hace ver que no hubo profundización.

Lo anterior no significó que el concepto fuera desechado o ignorado; sino llevado por otras cualidades, “impulsar la formación docente, como vía principal para mejorar el desempeño del personal en las aulas. Primero cubriendo la emergencia de ofrecer amplios programas de formación docente cuyo modelo fue el programa de especificación para docencia impartido en el ya desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, el que posteriormente fue reproducido a escala regional y luego, en menor medida, en la permanencia de programas de formación en instituciones específicas que dieran lugar a experiencias muy variadas [Pasillas et al. (1996) en Canales y Gilio, (2008); p. 19]

De entre las aristas analíticas que tiene la docencia, para la UNAM, se encuentra la formación del personal, la infraestructura, la organización de la institución. Se cree por algunos expertos en educación que el proceso de formación en la docencia, ocurrirá por la sola instalación de mecanismos de evaluación del desempeño individual, lo que significó un error debido a que no se puede elaborar en un rango tan variado, indicadores generales de valoración y, mucho menos, que ocurriera la mejora del profesorado.

En relación a la infraestructura en el periodo 2001-2005, los esfuerzos se encaminaron a impulsar la formación del personal y a tratar de mejorar la infraestructura, las tecnologías para la comunicación y la información, ahora disponibles en el aula, la organización de la institución, los recursos financieros,

las condiciones laborales y muchos otros factores. Debemos caer en visiones deterministas, en donde se cree que por el hecho de que con la instauración de mecanismos de evaluación acerca del desempeño laboral, se producirá la profesionalización o mejoramiento de la docencia, algo que desde hace tiempo es la lógica en el discurso de la FES Aragón.

3.2. La DGAPA y sus programas de formación docente

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico DGAPA, plantea una serie de programas para el fortalecimiento de la carrera académica, en donde se busca obedecer al propósito que es: “La fuerza de la institución radica en la calidad y la capacidad de sus académicos, por ello fortalecer su carrera académica es fundamental para lograr los fines de la UNAM. Esto implicó apoyar la formación, la superación y la actualización de todos los universitarios. La labor de cada uno de los académicos nutre cotidianamente a la institución en aulas, laboratorios, cubículos, bibliotecas y en todos los ámbitos universitarios. Con el objeto de impulsar y consolidar esta vida académica, la DGAPA ha diseñado y administrado diversas acciones de apoyo directo a la investigación y la docencia”. (Ver DGAPA, en línea. <http://www.unam.mx/indedx/en>)

Como antecedente importante al PRIDE, se tiene al Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (PEPRAC) en los inicios de la década de los noventa (1990-1993) cuyos factores a evaluar por el asesor técnico interno o Comisiones evaluadoras fueron: Formación y escolaridad, aportaciones dentro de la institución a las labores docentes y de formación de recursos humanos, productividad y calidad del desempeño académico en la UNAM, currículo vital y último informe con documentos probatorios, los montos se consideraban de

acuerdo a la DGAPA. Es de notarse que se le dio enorme peso a las actividades de docencia en el factor productividad y calidad del desempeño académico, se consideró el material didáctico que en las modalidades entre cursos, antologías, libros de texto, material audiovisual, traducciones, modificación de planes y programas y artículos elaborados. (Ver Memoria UNAM 1998)

Se presentaron varias versiones de este programa, en donde las modificaciones significaban grandes dificultades para efectuar la evaluación cada año. Además de los órganos evaluadores que también siguieron criterios determinados por la DGAPA y sin posibilidad de decisión. (Inclán, 1998; p. 23-31) es en 1998 cuando se sustituye el PEPRAC por el PRIDE, (Programas de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo) Programa destinado a profesores de carrera de tiempo completo, que hace que el profesorado con este tipo de nombramiento, quedará incorporado al mismo y, se le dio relevancia al criterio de “colaboración en Programas Institucionales”. Se suponía que la evaluación al ser de carácter cualitativo evaluaba cualidades que hicieron posible la diferenciación de montos relacionados, como por ejemplo, la pertenencia de unidades multidisciplinarias y de otras dependencias. (Ver Memoria UNAM 1998).

Los criterios evaluadores del PRIDE fueron: 1) Formación académica, escolaridad y reconocimiento académico 2) Docencia-Investigación 3) Investigación 4) Desarrollo de infraestructura académica 5) Difusión, extensión y colaboración en programas institucionales. Con lo anterior se busca el buen desempeño y esfuerzo de los profesores de la UNAM, buscando reproducir condicionantes con apoyos salariales mínimos a los que se hicieron acreedores.

En la FES Aragón se llevaron a cabo cursos que buscaron desarrollar la actualización y fortalecimiento de los profesores*. Es meritorio el esfuerzo; sin

embargo, habría que analizar sí los cursos que fueron retomados de los planteados por el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), organizados por la misma escuela en donde se trató de ubicar los requerimientos y necesidades de los profesores de la FES Aragón. En varios casos existen coincidencias acerca de los requerimientos de capacitación con los maestros o quiénes fijan los cursos para los docentes en la FES Aragón y bajo qué criterios se situarán la existencia de diagnósticos, detección de requerimientos, encuestas etc.

Los Programas Académicos considerados en la UNAM fueron:

- “Programa de Formación e Incorporación de Profesores de Carrera en Facultades y Escuelas para el Fortalecimiento de la Investigación (PROFIP)
- Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias (PFAMU):
 - Subprograma: "Promoción a la Investigación"
 - Subprograma: "Incorporación a la Planta Docente" Es un programa que no se ve reflejado en la FES Aragón.
- Fundación UNAM - Becas Carolina
- Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). (Del que sólo se ha obtenido apoyos en el periodo en un ciclo escolar)
- Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)
- Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC)
- Programa de Apoyos a la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA)
- Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)
- Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU)
- Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)
 - Bachillerato
 - Licenciatura
- Fortalecimiento de la Docencia a través del Observatorio de Visualización de la UNAM, IXTLI”

Los programas de apoyo al personal académico se distribuyeron de la siguiente manera de acuerdo al PDA 01-05:

APOYOS AL PERSONAL ACADÉMICO

PROGRAMAS DE APOYO AL PERSONAL ACADÉMICO	811 PROFESORES BENEFICIADOS EN TOTAL
Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento Académico. (PEPASIG) (exclusivo para Prof. de asignatura)	707
Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC)	48
Programa de Apoyo a la Superación del Personal Académico de medio tiempo (PASPA)	1

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón, 2001-2005.

3.3. Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)

Este Programa para profesores de licenciatura es un mecanismo de actualización académica permanente, según la institución, al proporcionar a través de diplomados y cursos, herramientas didácticas que permiten al docente renovar sus conocimientos y perfeccionar sus métodos de enseñanza. En apoyo a la función docente se organizan cursos y diplomados para profesores de licenciatura, para que los integren a su disciplina de conocimiento, junto a los aspectos pedagógicos que les permitan el uso y desarrollo de la tecnología educativa. Este programa de actualización fue al que más se acudió para realizar tareas de actualización y formación docente, de acuerdo a los informes de la directora del plantel dentro del periodo mencionado.

En el campo de acción profesional del licenciado en Derecho se consideró relevante el aspecto de “realizar actividades de docencia e investigación” (Programa de Derecho en línea de la FES Aragón). El programa de la licenciatura en Derecho no planteó aspectos de gestión con la formación docente. Se puede afirmar que no hubo vinculación en lo que respecta a lo planteado en el discurso, ni con el logro de estudios de posgrado, tampoco con sus condiciones de superación académica del profesorado. (Cfr. Programas de Derecho).

En relación a los profesores de posgrado de la FES Aragón en general, los programas de actualización no existieron, no hay opciones al respecto de cursos de actualización, profundización o capacitación del profesorado en la misma escuela, excepto actualizaciones fuera de la escuela. Por lo tanto el camino que se debe de seguir es irremediamente acudir a las instancias pertinentes en C.U. para continuar con la formación. Los cursos se abren por igual para profesores de licenciatura, que para profesores con doctorado, siendo la DGAPA quien coordina eventos para la actualización del docente, no existe discriminación en cuanto a la formación de profesores con licenciatura, maestría o doctorado. Lo que hace ver que los momentos de actualización tienen utilidad en una amalgama muy diversa, sin especificar nivel. La pregunta sería ¿Servirán los cursos para todo tipo de niveles del profesorado? La respuesta obvia sería que claro que no.

4. Gestión y Administración Académica

Considera la Dirección de Planeación de la UNAM que la Gestión y Administración Académica es el sistema que orienta y diseña los procedimientos de contratación del personal académico, para que la carrera académica se desarrolle y regule en concordancia con la Legislación Universitaria, como con los planes de desarrollo institucionales. El fundamento legislativo de la gestión docente dentro de la UNAM se encuentra en el Estatuto del Personal Académico. En él, se establecen las diferentes categorías y niveles, los derechos y obligaciones del personal académico, así como los procedimientos para el ingreso, promoción y permanencia de este personal, que ubican las siguientes características y funciones.

- » Personal Académico
- » Categorías y niveles
- » Derechos y obligaciones
- » Concursos de oposición

- » Comisiones dictaminadoras
- » Prontuario para entidades académicas
- » Convocatorias de concursos de oposición abierto (COA):
 - Carrera
 - Asignatura

Fuente: Dirección de Planeación de la UNAM. Información en Línea <http://dgapa.unam.mx/programas/gestion/gestion.htm>

El personal académico y en la FES Aragón que se reconoce, en general en la universidad de acuerdo con las Agendas estadísticas de la UNAM del año 2000 al 2004 son las siguientes:

COMPARATIVO DE LA CANTIDAD DE PERSONAL ACADEMICO UNAM Y FES ARAGON

ANO	CANTIDAD DE PERSONAL ACADÉMICO EN TODA LA UNAM *	CANTIDAD DE PERSONAL ACADÉMICO EN LA FES ARAGÓN EN LAS CARRERAS **
2001	30 731	2 102
2002	31 138	2 189
2003	31 478	2 218
2004	32 498	2 278

Fuente: *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 1996 y Agendas Estadísticas de la UNAM de 1995 a 2004. Retomado del libro de Ordorika, Imanol (2006). Ver cuadros estadísticos y gráficos en apéndice.

** Informe de Actividades 2001-2005 de la FES Aragón.

5. La Dirección General de Desarrollo Institucional (DGDI)

Creado en 1997 según acuerdo de la Secretaría de planeación de la UNAM, de quien forma parte. La Dirección General de Desarrollo Institucional (DGDI) tiene como fundamento el Acuerdo de Creación de la Secretaría de Planeación de la UNAM, (Gaceta UNAM, 6 de febrero de 1997. Memorias UNAM 1998).

Las funciones que se le encomendaron fueron:

- ✓ Establecer el marco general de la planeación institucional en los subsistemas, entidades y dependencias de la Universidad
- ✓ Promover la más amplia participación de las autoridades y órganos colegiados y de apoyo de la Universidad en las tareas de la planeación y evaluación institucionales.
- ✓ Definir los criterios, normas, procedimientos e instrumentos para formular el Plan de Desarrollo Institucional, así como los Planes de Desarrollo de los subsistemas, entidades y dependencias universitarios.
- ✓ Coordinar y apoyar los procesos de planeación de los subsistemas, entidades y dependencias universitarias.
- ✓ Apoyar a las entidades y dependencias en el desarrollo de sus procesos internos de planeación institucional.
- ✓ Coordinar los estudios y proyectos de planeación estratégica y prospectiva que la universidad requiera en sus diferentes áreas.
- ✓ Impulsar los estudios de evaluación internos y externos que apoyen el reordenamiento de la Universidad
- ✓ Ser la instancia técnica de apoyo del Consejo de Planeación (Gaceta UNAM 6 de febrero de 1997)

La DGDI hasta el momento realmente una entidad que brinda gran apoyo técnico a las escuelas, útil para la definición y aplicación de la normatividad, esta instancia de la universidad, tiene de entre sus funciones, la formación de recursos humanos para la planeación, por lo que efectúa distintas actividades como seminarios talleres de “Planeación y Administración universitaria” con la participación de funcionarios académicos de la Coordinación y de cada uno de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, junto con otras actividades más. Brinda

asesoría sobre planeación a instituciones nacionales (dependencias) y extranjeras, y fomenta la cultura de la planeación con el diseño de un Boletín acerca de aspectos de planeación institucional. Habría que analizar la importancia o relevancia que tiene dentro de la escuela.

6. El Sistema Universitario de Posgrado. El Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006 (PDP 02-06)

Este Plan considera que los elementos que conforman el Sistema Universitario de Posgrado (SUP),³¹ está integrado por: cuatro áreas de conocimiento; 36 programas de posgrado, con la gran diversidad de campos de conocimiento, 57 entidades académicas participantes: facultades, escuelas, institutos y centros, 9192 estudiantes, 3527 tutores, 36 comités académicos, 1 Consejo consultivo de Estudios de Posgrado y 1 Dirección General de Estudios de Posgrado³².

Para analizar la importancia que guardaron los programas de posgrado en la formación del profesorado de la FES Aragón, se debe tener en cuenta aquellos programas que de acuerdo a CONACYT son considerados de excelencia, y que se encuentran en la escuela, siendo objeto de nuestro estudio tales como: la Maestría y Doctorado en derecho ya que fue visto como alternativas de formación docente.

6.1. Objetivos generales

Para la UNAM “el posgrado (...) orienta sus esfuerzos a la formación de egresados de alto nivel para la investigación. La docencia y la formación de egresados de alto nivel para la investigación, la docencia y la práctica profesional, capaces de generar conocimientos, con claro sentido ético y compromiso social, a

fin de contribuir a la solución de los problemas nacionales y coadyuvar a incrementar los niveles de competitividad en el nuevo orden internacional.” (PDP, UNAM; p. 25) Por lo tanto, se puede pensar en que es herramienta útil para el profesorado que se encuentra en cada una de las unidades escolares como son: las facultades; sin embargo no se conoce en la escuela cuántos profesores se involucraron en programas de posgrado en la FES Aragón. No existe documento que informe acerca del ingreso de profesores de Derecho a programas de posgrado.

Dentro de los objetivos estratégicos³³ que plantean los funcionarios de la Dirección General de Desarrollo Institucional (DGGDI Creado en el año de 1997, forma parte de la Secretaría de Planeación de la UNAM. Memoria de la UNAM 1998) y la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEPE), al ubicar el Plan de Desarrollo del Posgrado 2002-2006 (PDP02-.06) y considerando, necesariamente, el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006) y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (PECyT 2001-2006), ubican como tareas sustanciales:

- “Intensificar la participación comprometida y cualitativa de las entidades en los programas de posgrado
- Generalizar la función del tutor en los programas de posgrado
- Elevar la eficiencia terminal y cumplir con los tiempos estipulados para la obtención de los grados respectivos
- Promover, apoyar e incentivar las interacciones multi e interdisciplinaria en la formación de alumnos
- Continuar con el proceso de integración de los grupos de investigación afines para evitar la duplicación temática y por áreas de conocimiento. No es infructuoso el dejar en claro que no existen reglamentariamente investigadores en la FES Aragón
- Incrementar la participación de los programas de posgrado con los sectores educativo, gubernamental, productivo y social, tanto nacional como internacionalmente.
- Consolidar los procesos de seguimiento y evaluación de cada uno de los programas de posgrado
- Consolidar el carácter nacional de la UNAM y, apoyar a otras IES del país, a la vez que coadyuvar al desarrollo de un Plan Nacional de Posgrado, en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y el Consejo Mexicano de Posgrado (COMPEPO)
- Fortalecer la presencia del posgrado en el ámbito internacional” (PDP, 02-02; p. 26)

El plan (PDP 02-06) realizó un ejercicio prospectivo, en donde por lo regular, se planteó en el sexenio, ubicar que “La UNAM mira al posgrado en el siglo XXI”. Es ahí al considerar la misión, donde se perfila el “Preparar a hombres y mujeres para la investigación, la docencia y la práctica profesional, de alto nivel; formarlos para que desarrollen capacidades de pensamiento complejo y crítico, para la creación y recreación de conocimiento” La visión por lo tanto, considera: “Mantener el mejor sistema de posgrado del país en términos de su calidad, diversidad y en respuesta a los requerimientos de la investigación, la educación superior y los sectores productivo, social y gubernamental.” (PDP 02-06; p. 25) Además, prevé la creación de un verdadero proyecto nacional de ese nivel, con el propósito de que la misión sea fortalecer y elevar la calidad de estos estudios nacionales, para responder a las necesidades de desarrollo socioeconómico del país, pero también, que respondan a los requerimientos de la era globalizante que conlleva a la integración.

El Posgrado de la UNAM, en la FES Aragón fue estrategia vista como formadora de profesionales/investigadores entre los que se encontraban a sus propios docentes, así como de otras universidades; que no sólo inyectara su beneficio a los maestros, doctores y especialistas, sino que también a la licenciatura; lo que pretendió fue colocarse en el puntero del proceso de posgrado a nivel nacional y hasta latinoamericano.

Como políticas generales, que se consideró en el SUP, fueron las siguientes:

- ❖ *Consolidar el carácter nacional del posgrado de la UNAM
- ❖ *Fortalecer el carácter internacional del posgrado de la UNAM
- ❖ *Participar en la elaboración de un Plan Nacional de Posgrado
- ❖ *Incrementar la matrícula y elevar la eficiencia terminal.

En esta último punto de política general, se encuentra a la FES Aragón con lo que se tendría que analizar los logros desarrollados históricamente en las administraciones pasadas. El posgrado siguiendo con esta tónica, debía de elevar la calidad de los estudios primero de la misma universidad y también a nivel

nacional, ubicarla como palanca de desarrollo y que para hacerlo, tiene de entre sus motores al profesorado universitario sin olvidar el papel que juega el funcionario universitario.

Las condiciones de articulación de la escuela FES Aragón, imposibilitó la realización de los propósitos que marcaba el Plan de Desarrollo de Posgrado, ya que para elevar la calidad de los estudios de posgrado se requería obligadamente de elevar los niveles de estudios del profesorado. Y eso no se ha suscitado, ni tampoco se ha generalizado entre los académicos de la misma institución, debido a los pobres alicientes para que el docente se involucre en otras actividades y sobre todo, por la falta de plazas de tiempo completo, hecho que inhibe la formación de una identidad del profesorado de la FES Aragón. Resulta innegable que la conformación de la calidad docente no se ha logrado debido a los propósitos pocos claros e indefinidos, donde se olvida el propósito trascendental de la institución. La organización del grupo político, que obtuvo el poder, no obedeció a la institucionalidad. La debilidad del grupo político residió en su propia visión perdida y corta, falta de institucionalidad, al obedecer a la rectoría política del grupo y sus intereses, no a la máxima categórica (considerando a Kant) que tiene como significado el considerar mi pensamiento como máxima se entiende lo externo a lo individual, en concordancia con la comunidad universitaria, de la misma UNAM, el rol de los grupos tendría que estar en esta sintonía, donde tendrían que buscar, el obrar para la institución obligadamente, es en ese sentido, donde no se percibe la institucionalidad de los grupos de poder. Se habla de la institucionalidad para la FES Aragón no para con el grupo político-académico-colegiado o de vinculo sindical o con base a otras clases de relaciones.

6.2. Validez de los programas de posgrado

La evaluación externa que promueve el posgrado y que se consideró elemento básico de la práctica de la UNAM, fue sustancial para la formación del posgrado y del desarrollo del país. Se está consciente de la responsabilidad –de acuerdo a las autoridades- del papel que juega para con la sociedad como universidad pública, porque le preocupa siempre la mejora de su calidad académica y de servicios que ofrece, en donde se encontró en muchos casos retomando el propio PNE 01-06:

- Que un problema sustancial es la duración y rigidez de los programas de estudio, siendo éste un factor que fomenta la baja eficiencia terminal del posgrado y que pone en desventaja a los estudiantes frente a otras instituciones.³⁴
- La planta académica es insuficiente en cantidad, pero sobre todo, en calidad. Este aspecto ubica una condición que tiene la UNAM de que en los profesores de carrera, es en donde se encuentra su debilidad por su limitado número para el caso específico de la FES Aragón
- La matrícula del posgrado en general era baja, sobre todo en los estudios doctorales, al igual que la eficiencia terminal. Aquí se tiene que reconocer que el nivel de intervención de los profesores de licenciatura es muy pobre en su integración a posgrado de acuerdo a las opiniones del profesorado de la misma escuela, (no se conoce con precisión la cantidad de profesores que acuden a actualizarse), pero se sabe que son pocos los que se involucran para efectuar estudios de posgrado
- El gasto y la inversión en algunos programas de posgrado, no satisfacen las necesidades de la universidad, por lo que la baja disponibilidad de los recursos económicos, tuvo repercusiones limitantes para el óptimo desarrollo de la docencia y la investigación a nivel posgrado, ya que no existen estadísticas que den cuenta de su integración a estudios de posgrado

La auto-evaluación con respecto de la estructura de los programas, pretendió abarcar varios componentes, dentro de los que llama la atención: en cuanto al cuidado del perfil del profesorado de los posgrados, se recomendó que se le practicara al personal académico “un examen crítico de su perfil, su formación académica, edad, categoría y nivel, adscripción, pertenencia a programas de estímulos o reconocimiento, así como el tiempo de dedicación a las distintas funciones de docencia, investigación, difusión y gestión que se desarrollan en el programa.” (PDP 02-06; p. 21) El Plan de Desarrollo Institucional de la Aragón 01-05 se colocó en la posición de silenciar estas tendencias que aparecían con ciertas posibilidades de movilidad de las distintas áreas que se encontraron supeditadas a la relación que se entablará con quien llevará las riendas de la escuela.

Se planteó –comentaron las autoridades universitarias- que los resultados que arrojaron la autoevaluación fue que en

“la mayor parte de los posgrados de la UNAM, han sido líderes académicos en el ámbito nacional, esta posición se ha fortalecido con la reforma al posgrado universitario. La autoevaluación mostró que los programas académicos se consolidan como modelos de integración y de formación multi e interdisciplinaria, teniendo como una de sus riquezas fundamentales su planta de profesores, que tiene los más altos niveles académicos y el reconocimiento a su labor de investigación original y trascendente a través del Sistema Nacional de Investigadores” (SNI). (PDP 02-06; p. 22-23)

En cuanto a la relación de la riqueza de la planta de profesores, es de considerarse que en el caso del profesorado de la FES Aragón, aparte de no contar con la planta de base requerida, se evita que se tengan profesores con plazas de carrera y, que tampoco se forme una identidad sólida de los profesores. Los 58 profesores de tiempo completo no han podido crear ningún vínculo institucional formador, únicamente cumplen con los requerimientos de tutoría, horas clase frente a grupo y hora cubículo para apoyar en la elaboración de proyectos de investigación del alumnado que lo requiera en el SAPI. Lo anterior se

debe a la falta de compromiso institucional debido a que comparten sus actividades con otras instituciones o en despachos particulares.

6.3. Importancia de los órganos universitarios, como cuerpos colegiados académicos

En la conducción colegiada de los programas, característica del SUP, se buscó equidad, consenso y autonomía en la toma de decisiones los cuerpos colegiados, son los que conducen los programas y son los que fomentan la interacción entre entidades académicas participantes. (PDP 02-06; p. 32-33) Sin embargo, se reconoce que es necesaria la articulación³⁵ entre las entidades y que realmente si se analiza con cuidado la organización centralizada de la UNAM, no permite la equidad en el consenso y la autonomía con las entidades.

Es atributo de los comités académicos la conducción colegiada de los programas con base en “el principio de corresponsabilidad y que representa la búsqueda de: Equidad, porque para cada una de las instancias tiene un ámbito de competencia y en ellas están representados todos los actores universitarios que lo constituyen de manera directa o indirecta en la UNAM. Consenso, por que el SUP busca que las decisiones que se adopten sean reconocidas y aceptadas por la comunidad académica del posgrado en su conjunto. Autonomía, porque la toma de decisiones se basa en criterios académicos del campo al que pertenece y está en manos de miembros reconocidos de dicho campo.” (PDP-02-06; p. 33)

El H. Consejo Técnico de la FES Aragón es el encargado de efectuar todos los acuerdos que sobre permisos, otorgamiento de becas, convenios académicos se deben decidir y otras acciones académicas con otras instituciones. Es un “órgano legitimador” dominado por las autoridades que logra imponer y organizar la tarea educativa a favor de las condiciones que convengan a la misma, la marcha de sus tareas no es ni en su conformación, ni mucho menos en su actuar, democrática.

Ahí se legitiman las acciones académicas que se desarrollan en las distintas academias.

6.4. El Sistema tutorial, función primordial en la formación de investigadores y especialistas profesionales

El gobierno universitario identifica la existencia de heterogeneidad y falta consolidación del sistema tutorial a nivel nacional en las diversas áreas del conocimiento, su existencia en las áreas biológicas y de la salud, en la UNAM se asume como fortalezas, lo que contrasta con humanidades y las artes, donde los comités tutoriales en muchos casos, no trabajan colegiadamente, debido a la falta de cultura al respecto entre los académicos. (PDP 02-06; p. 44-45) Es claro, si se toma en cuenta lo que sucede en la FES Aragón, en donde se reproduce la inexistencia de procesos colegiados de formación. Aunque no representó una fortaleza, las estrategias formativas de ese modo, la riqueza de sus recursos humanos docentes, debido a sus propios trabajos, obligó institucionalmente a la realización de tareas de formación docente colegiadas que terminan por quedar minimizadas, por los trabajos que tienen que realizar en otros espacios laborales, son solamente buenos deseos.

La eficiencia en general es baja, ya que los tiempos promedio sobrepasan los reglamentarios y, por tanto, también el periodo en que se otorgan las becas. En ese sentido se buscó extender el tiempo de las becas por lo menos un semestre adicional y agilizar los tiempos de graduación.

6.5. Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP)

Es a partir de 1986 cuando surge el RGEP, (Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en 1986) el artículo 4º consideró que “para que las entidades académicas participen y permanezcan en un programa de posgrado, deberán tener al menos el número mínimo de académicos de carrera acreditados como tutores que establezcan las normas operativas del programa”. (RGEP art. 4º) En agosto del 2001 se trazó el camino para que se lograra alcanzar el nivel de excelencia que CONACYT solicita en esa época al graduarse el primer egresado, se cumplió con este aspecto en lo que al doctorado se refiere, pues el primer egresado logrado fue en el mes de octubre de 2002. El Reglamento en el apartado señalado considera a su vez que “La articulación de la entidades académicas se formalizará a través de la colaboración en las cuales se deberá especificar la infraestructura, los servicios, los recursos humanos y el presupuesto que pondrá a disposición del programa cada una de ellas. Las bases de colaboración tomarán en cuenta los lineamientos que establezca el Consejo de Estudios de Posgrado.” (RGEP art. 4º)

Las entidades académicas que conforman el Comité Académico de Posgrado en Derecho lo conformaron la FES Acatlán, La Facultad de Derecho, el Instituto de Investigaciones Jurídicas y la FES Aragón. Los estudios de maestría, de acuerdo al artículo 20, proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tendrán alguno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación, formarlo para la docencia o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional. (RGP; art. 26). La docencia dentro de la UNAM, siempre es considerada como objetivo primordial para poder llevar mejoras, no solo en su nivel, sino también en licenciatura o bachillerato como la actualización de docentes de la educación media superior a quienes se les ha dotado de cursos como requerimiento para profesionalizar su labor. En el ámbito de formación para la docencia no se conoce con precisión el beneficio otorgado a los profesores de

Derecho, debido a la carencia de datos que la institución no informa tanto en los PD Institucionales anuales como en la mismo Boletín Aragón.

7. La documentación oficial del estudio. El Plan de Desarrollo 2001-2005 de la FES Aragón (PDA 01-05)

En la presentación del PDA 01-05, la directora arquitecta Lilia Turcott González consideró que la institución requiere de un proyecto que en este caso es el Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la ENEP (Todavía cuando presenta el documento, no había alcanzado el rango de facultad, aunque por motivos del tiempo en el que se realiza la investigación presente y tomando en cuenta que a partir de fines de 2005 se alcanzó el rango de FES Aragón, se determinó que para esta investigación se le nombraría de esa manera a la escuela). Alcanzarlo fue labor que el posgrado realizó en el periodo de análisis señalado.

Dentro de los aspectos que contempla ese discurso, brinda relevancia al personal académico, ya que en la introducción manifiesta que “es necesario enaltecer la calidad humana y profesional de los universitarios aragoneses. La planta académica que se ha caracterizado por sus inquietudes intelectuales y dedicación a su quehacer profesional y pedagógico, adquiere especial relevancia, por lo que contempla su participación activa en acciones diversas encaminadas a superar su calidad.” (PD 01-05, UNAM; p. 5) Por ello contempló en varios proyectos al personal académico. El hecho de considerarlo fue por la relevancia que tiene y ocupa el profesor y su esfuerzo como elemento necesario que obliga al reconocimiento y se aceptación.

La misión de la escuela fue “formar Profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional³⁶

como internacional, en el nivel de sus 12 licenciaturas (Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología) y sus posgrados (maestría y doctorado en Derecho, maestría y doctorado en Pedagogía, maestría y doctorado en Economía y Especialización en Puentes).

Acerca de los valores, planteó el mismo documento que la razón de ser de la UNAM es educar, formar seres humanos competentes, capaces de afrontar los cambios que la realidad plantea, con un espíritu innovador, mente abierta, libre y universal; capaces de pensar, decidir y actuar por sí mismos, con actitudes de liderazgo (PDA 01-05; p. 13). Por eso, como una política fundamental, se pensó en desarrollar estrategias dirigidas a los estudiantes de licenciatura para integrarse en los programas de maestría y doctorado (PDA 01-05, UNAM; p. 93). Las estrategias para profesionalizar a los profesores no fueron planteadas en el mismo documento y mucho menos la información para su integración ya sea de los profesores de Derecho o de cualquier otra carrera. Los funcionarios de la Licenciatura reconocieron desconocerla. (Ver Apéndices Organigrama de la ENEP Aragón en el 2001), aunque la plantean documentos como informes de ese periodo y en el Boletín Aragón se consideraron algunos rasgos. No hubo ningún otro documento que se haya podido retomar en la investigación, debido a que las autoridades las consideraron como material reservado.

Consideró la directiva que el posgrado ha mostrado grandes avances en donde continúa la sistemática labor de ampliar sus programas, “acrecentar los cuadros académicos con personal altamente capacitado y con vasta experiencia en la investigación.” (PDA 01-05; p. 6) Es notable el hacer ver el énfasis que se otorga a la investigación. Plantea que se debe fomentar investigaciones que generen beneficios directos a la sociedad. Preservar los valores e identidad nacional, compromiso sustancial de la extensión de nuestra cultura. (PDA 01-05; p. 9). En investigación dentro del objetivo que aborda, plantea estimular la participación por

parte del personal académico, instituir un programa que determine las líneas prioritarias de investigación y ampliar cualitativa y cuantitativamente la colaboración de nuestros académicos en los proyectos. (PDA 01-05; p 16). En el Boletín Aragón (en varios números), se consideró la semana de Derecho como el promotor de la investigación, sobre todo en las encuestas organizadas por la Secretaría Académica del Área de Investigación (SAPI) acerca del Coloquio interno sobre investigaciones multidisciplinarias organizadas por esa Área.

7.1. Políticas Generales del PDA 01- 05

Dentro del apartado de Políticas Generales, en el aspecto Consolidación y Fortalecimiento de la vida Académica (en este estudio serán sinónimos: clima académico, atmósfera académica y cultura académica), para los docentes se planteó “Fomentar y apoyar la superación y actualización del personal docente” (PDA 01-05). Elevar cualitativamente y cuantitativamente las opciones de formación de los profesores. Promover la permanencia del personal académico. Contar con una planta académica de alto nivel, incrementando el número de maestros y doctores en cada carrera e impulsar y apoyar las acciones encaminadas a la obtención de grados académicos. (PDA 01-05; p. 14) El Boletín Aragón (No. 165 de 15 al 30 de Jun. de 2003) dio la noticia de que se pretende el fortalecimiento y consolidación de la planta docente. En voz del Jefe de la Secretaría Académica manifestó que los objetivos son: “generar estabilidad laboral, comprometer y actualizar a los académicos que trabajan en nuestra institución”. De las estrategias consideradas se plantearon: concursos de oposición, incremento de plazas, promoción y desarrollo docente, evaluación constante, actualización y perfil profesional, intercambio académico. Es notorio hacer ver que no se dio ningún dato del incremento de la planta académica de aquellos profesores que estudiaron en el posgrado, ni en licenciatura en la FES

Aragón y que el incremento de plazas fue un aspecto no realizado en el periodo mencionado, según los propios datos de los informes anuales.

En cuanto al Posgrado se consideró fortalecer el doctorado y conformar una planta docente que cumpliera con los requisitos interinstitucionales, de fomentar la creación de cuerpos colegiados interdisciplinarios. (PDA 01-05; p. 15) Es preciso señalar, que en el posgrado dentro del organigrama de la escuela, se encuentra adjunto a la Secretaría de Investigación SAPI, que fue creada en el año 2002, para contar con una instancia que diera normatividad y regulara la “investigación” realizada por los profesores de carrera de esta casa de estudios. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 77) Sin embargo, son entidades que están física y normativamente separadas con grandes espacios de desvinculación como se podrá analizar con la propia formulación del informe señalado, como de los informes subsiguientes donde las actividades aparecen sin relacionarse, ni coordinadas en un área homogénea. (Se puede ubicar en Apéndices el Organigrama tanto de la ENEP Aragón en el 2001 como el Organigrama de la División de estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón).

El liderazgo de la UNAM, se reconoció por las autoridades, está basado en la calidad de la enseñanza, la calidad y cantidad de investigación que se genera en las aulas, laboratorios, talleres e institutos. Es recurrente para los directivos de la FES Aragón comentar que se atiende un promedio de 14 000 alumnos (matriculados en los periodos analizados de 2001-2002 de 13 629 alumnos; 2002-2003 de 14213; 2003-2004 con 14 795 y 2004-2005 con 115 265) de 12 licenciaturas y de la Universidad Abierta, teniendo una planta académica en total de 1 452 profesores.

**NÚMERO DE ALUMNOS EN LICENCIATURA EN TOTAL
DEL PERIODO 2001 AL 2005**

PERIODO	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
INGRESO	1 092	1 106	1 151	1 146
REINGRESO	3 698	3 852	4 065	4 216
TOTAL EN DERECHO	4 790	4 958	5 216	5 362
TOTAL EN LA ESCUELA	13 629	14 213	14 795	15 265

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. 2005. Si vemos los datos tiene el 35% del total de la matrícula la carrera de Derecho

Es pertinente aclarar que los docentes de aquellas carreras de licenciatura afines a las carreras de posgrado (como Derecho, Economía, Pedagogía y la Especialización en Puentes) son, en muchos casos, profesores que otorgan clases en ambos espacios. El PDA 01-05 considera que el personal académico “constituye un factor clave para el buen funcionamiento institucional y el desarrollo de las actividades sustantivas” (Cuarto Informe 2001-2005, p. 30). La cantidad en general del personal académico fue:

PERFIL LABORAL DEL PERSONAL ACADÉMICO

PERSONAL ACADÉMICO	
Tiempo completo	58
Medio tiempo	11
Técnicos académicos de tiempo completo	39
Ayudante de profesor nivel A	1
Ayudante de profesor de nivel B	214
Profesores de asignatura nivel A interinos	685
Profesores de asignatura nivel A definitivos	328
Profesores de asignatura del nivel B definitivos;	116

TOTAL DE PROFESORES 1 452

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón, 2001

El nivel académico alcanzado por el personal docente, de acuerdo al mismo documento, es de 90% el que cuenta con estudios de licenciatura, el 9% con

maestría y el 1% con grado de doctorado. (Cuarto Informe 2001-2005; p.31) Como se podrá analizar, es muy pobre todavía el contar con niveles de posgrado en los profesores. ¿A qué se debió lo anterior? ¿Por qué no se integran a realizar los profesores estudios de posgrado? La identidad del profesorado y su profesionalización se alcanza en la medida, no tanto de que introduzcan elementos de evaluación de sus actividades, sino que obligadamente se requieren de programas de actualización y de fortalecimiento de sus cátedras a través de programas o cursos ex profeso, elaborados para los requerimientos y necesidades de su personal académico.

De los 1129 profesores de asignatura entre definitivos e interinos, sólo se beneficiaron 707 dejando fuera a 422 docentes que no tuvieron ese estímulo PEPASIG. Enmarcaron las autoridades que se encuentran en proceso de consolidación sus programas y, el posgrado ha logrado que, en el caso de Economía y Derecho, se tenga el reconocimiento de excelencia.

ACADÉMICOS DEL POSGRADO Y SUS NIVELES DE FORMACIÓN

	PORCENTAJE
DOCTORADO	7%
MAESTRÍA	71.1 %
ESPECIALIDAD	21.9 %

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón, 2001.

La FES Aragón³⁷ es una entidad participante en los nuevos posgrados de la UNAM donde se han reestructurado los planes y programas. En especial la maestría y doctorado en Derecho, como la maestría y doctorado en economía, tienen reconocimiento de excelencia de académica por CONACYT (PDA 01-05, p. 34) En los aspectos de Apoyos Administrativos las autoridades comentaron que “para que una institución funcione adecuadamente, debía ofrecer servicios de calidad y tener un apoyo administrativo idóneo y capacitado, es por ello que “nuestra Escuela dispone, entre otros de Apoyo al personal académico, debido a que el personal docente requiere de constantes procesos de actualización, que se

otorga a través de la Dirección General de la Subdirección de Capacitación y Desarrollo y la Comisión Mixta de Capacitación”. (PDA 01-05, p. 37) ¿Son la actualización o capacitación, elementos importantes del funcionario en relación a las estrategias implementadas a propósito de conocer acerca de la continuación en la formación del docente? ¿Cómo es que se evalúa la calificación que efectúan de los docentes?

En cuanto al rubro de la “Investigación” que se planteó, se ubicó que en la FES Aragón, califica la existencia de profesores formados en docencia, (no así en investigación) en donde 69 de ellos son de carrera, (58 de tiempo completo y 11 de medio tiempo), en diversas categorías, grados de estudios y antigüedad. (p. 37-38) Por ello se considera como área sólida, porque se “cuenta con profesores de carrera, de tiempo completo y medio tiempo, que brindan posibilidades de generar investigaciones de calidad”. (PDA 01-05, p. 46). Es ahí donde surge la pregunta ¿Qué sucede con las revistas especializadas y aquellas publicaciones calificadas que están reconocidas por la calidad de las investigaciones que elaboran en la institución? En ejercicio de planificación estratégica al respecto de la anterior, en donde se analizan las debilidades y las fortalezas de la institución, considera el PDA 01-05 los siguientes aspectos:

FORTALECIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE LA PLANTA DOCENTE

ÁREAS SÓLIDAS (FORTALEZAS)	ÁREAS VULNERABLES (DEBILIDADES)
Se cuenta con la existencia de “docentes” con un alto sentido de compromiso académico. Algunos de ellos con un nivel de calidad reconocida por organismos nacionales e internacionales.”La existencia de un Diplomado en Docencia Universitaria. Se cuenta con un plan de trabajo para impartir un curso de evaluación docente.(sin especificar acerca de que)	“Bajo porcentaje de profesores de carrera con respecto al total de docentes, siendo predominante el porcentaje de profesores de asignatura interinos.” Se tiene detectado además que el entorno académico es poco atractivo para profesores e investigadores de otras unidades de la UNAM. (PDA; p. 42) No se detecta la posibilidad de continuar la formación de sus propios docentes.
POSGRADO	
La escuela se encuentra sólida o en procesos de consolidación, ubica que se posee un mayor número de líneas de investigación autorizadas en los posgrados de Derecho y Economía. Manifiesta que la maestría y doctorado en Derecho atiende al 53% de la matrícula del posgrado. (PDA; p. 43) Se habla de que se encontró la solidez, esa sería la interrogante en la heterogeneidad de las líneas de investigación sin continuar con la formación docente.	No cuenta con la planta académica necesaria que garantice la aprobación por CONACYT debido a las condicionantes que exige el organismo. “Para el nivel de maestría se requieren de 8 profesores de tiempo completo de los cuales 4 deberán tener el grado de Doctor. Para el nivel de doctorado se requieren 12 profesores de tiempo completo, de los cuales 9 deberán contar con el grado.” Se consideró además por el CONACYT, que el 50% de la planta académica debe estar inscrita en el SNI. Los académicos son muy pocos los que se encontraban allí.
La división de posgrado se encuentra gestionando la inclusión de nuevos planes de estudio de posgrado como son Arquitectura, Urbanismo e Ingeniería. Se espera el egreso de las primeras generaciones formadas con los programas de Doctorado en Derecho y Pedagogía. (PDA; p. 44)	No se cumple con el requerimiento de que en proporción a los alumnos se debe contar con un profesor de tiempo completo por cada 5 alumnos y mantiene desventajas en cuanto a la infraestructura docente. El 95% de la planta docente del posgrado está conformado por profesores de asignatura. No hay biblioteca especializada, se requiere de un edificio para las actividades de posgrado. (PDA; p. 44)
INVESTIGACIÓN	
En esta área, es de tomarse en cuenta, no se le nota ninguna fortaleza, lo que lleva a pensar en una visión falaz de reflexión o carente de información acerca de la función docente de la escuela.	La Investigación, se considera como área vulnerable debido a la carencia de programas y políticas de investigación, por lo tanto, de producción de investigaciones. (p.46) En cuanto a la investigación, considera como objetivo estratégico “Establecer el programa de investigación y multidisciplinario vinculado con la formación profesional a nivel licenciatura y posgrado.”

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón, 2001.

En el aspecto de Difusión y Extensión de la Cultura, se manifestó que continuamente generan conocimientos y elementos documentales de apoyo a las asignaturas que pueden ser publicados. (PDA; p.52) Sin embargo, no se conoció acerca de revistas que tuvieran una duración mayor a unos cuantos meses y que sobre todo tuvieran reconocimiento y arbitraje nacional y, no se diga internacional.

La revista de planeación de Aragón debe reconocerse, le hace falta difusión y el tiraje no obligadamente significa reconocimiento, por lo que es necesario que la escuela tenga pilares de fortaleza académica en campos claramente determinados.

7.2. Planta Académica

Las autoridades aragonesas otorgaron relevancia a la planta académica, que se planteó en el primer objetivo estratégico considerado en el PDA 01-05 que fue “Fortalecer y consolidar la planta académica, para generar estabilidad laboral y compromiso con su quehacer profesional, éste tuvo como estrategia “El promover la apertura de concursos de oposición abiertos y cerrados, para la obtención de definitividades para promociones, así como de plazas de profesores de carrera de medio tiempo y tiempo completo.” (PDA01-05; p. 61) Sin embargo, en el periodo señalado, no se abrieron plazas de profesor de carrera para Derecho y, lo mismo sucedió, con otras carreras. El PDA 01-05 de la FES Aragón consideró al respecto lo siguiente:

PLANTA ACADÉMICA

OBJETIVO ESTRATÉGICO	ESTRATEGIAS
<p>Contar con una planta académica docente en constante superación y actualización tanto en su especialidad como en el ámbito pedagógico, a fin de responder a las demandas de la comunidad académica y estudiantil.</p>	<p>Elaborar un diagnóstico de la planta académica para conformar un perfil profesional por carrera, además de conocer las necesidades de superación y actualización</p> <p>Programar permanentemente, cursos, talleres, diplomados, seminarios; en el área de especialidad como en el ámbito pedagógico.</p> <p>Establecer un programa de intercambio universitario</p> <p>Fomentar la obtención de grados (maestría y doctorado) en la planta académica a través de diversos apoyos (no se indica en cuáles)</p>
<p>Establecer la evaluación que permita al docente su auto transformación, en busca de la calidad, eficiencia y competitividad. Los procesos de evaluación han ya materia común en el soporte de la acreditación del profesorado</p>	<p>Estructuración de la metodología para la evaluación académica acorde con las diferentes carreras. (p. 62-63)</p>

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. 2001.

Lo anteriormente expresado son los objetivos estratégicos para fortalecer la planta académica y generar estabilidad laboral, así como compromiso en su quehacer profesional. Para ello se pretendió contar con una planta académica docente en constante superación y actualización tanto en su especialidad, como en el ámbito pedagógico. Las estrategias consideradas fueron:

- “Elaborar un estudio diagnóstico del estado que guarda la investigación en la ENEP Aragón
- Establecer nuevas líneas de investigación de acuerdo con las necesidades institucionales y del entorno
- Establecer la normatividad necesaria que regule las funciones de la Coordinación de Investigación así como la producción e investigación
- Establecer convenios para la investigación con el sector externo
- Divulgación y sensibilización del personal académico para participar en actividades de investigación
- Desarrollar un programa dirigido a docentes para formarse como investigadores
- Establecer un programa de inducción de alumnos de alto rendimiento a la investigación”. (PDA 01-05; p. 71-73)

En cuanto al Posgrado, el objetivo estratégico que se planteó fue “Fortalecer el programa de desarrollo () a fin de formar recursos humanos de alta calidad”. “(PDA; p. 74) incluso que permitiera la formación de docentes al retomar la estrategia de programación de cursos, talleres, diplomados, seminarios en la especialidad como en el ámbito pedagógico. (Ver Apéndices, Organigrama de la División de Estudios de Posgrado e Investigación)

Las estrategias que se consideraron fueron:

- Incrementar la estructura académico-administrativa con el fin de cubrir eficientemente las exigencias del trabajo colegiado junto con otras entidades participantes
- Desarrollar lo operativo en los campos de conocimiento ya autorizados, de los distintos posgrados (9 de Derecho y 12 de Economía).
- Acrecentar la infraestructura y equiparla adecuadamente sobre todo los laboratorios

- Elevar la eficiencia terminal de los alumnos y la obtención del grado de acuerdo con el RGEP. En el Plan de Desarrollo del Posgrado 2002-2006 (PDP 02-06; p.74-75) se habla de elevarlo como requerimiento impostergable.
- Difundir en la comunidad, en general, el grado de avance de las investigaciones y el estado de conocimiento en las distintas áreas

Como medida prospectiva, el Plan (PDA 01-05) vislumbró para el 2005, continuar viviendo un proceso de estabilización docente y un notorio incremento de la participación académica en procesos de actualización y obtención de grados académicos. Este aspecto marcado por las autoridades escolares, conlleva la necesidad de otorgarle el peso necesario a la estabilidad académica y, sobre todo, otorgarle peso que se merece a los procesos de formación docente y preparación de los cuadros técnicos.

En cuanto a la docencia, se pretendió alcanzar la calidad con los planes y programas de estudio de las 12 carreras que se impartieron en la ENEP Aragón, impulsada a través de la evaluación y/o reestructuración periódica de los mismos, con el fin de siempre actualizarlos constantemente conforme a los cambios tecnológicos, políticos, económicos y sociales que el país demanda. Se consideró esencial vincular la docencia con la investigación, apoyando la creación y desarrollo de consejos académicos por área. Desarrollar programas pedagógicos que permitan la actualización constante de la planta académica. Desde el Programa de Derecho se buscó fortalecer la estabilidad de la planta docente, a través de la apertura de concursos de oposición y elevar la calidad de la planta académica a través de cursos y otros eventos de capacitación, que fue otro propósito a alcanzar. No se presentaron en él (PDA 01-05; p. 94) conceptualizaciones para evaluación, reestructuración periódica de planes de estudio, vincular la docencia con la investigación, desarrollo de programas pedagógicos, fortalecer la estabilidad, elevar la calidad de la planta académica,

formación docente, etc.- dejando sin indicadores precisos el significado y la conceptualización operativa de los términos que considera.

Tanto los objetivos estratégicos con la Educación Continua que pretende la escuela, al implementar cursos de actualización o capacitación, sus estrategias ubicadas en programas a desarrollar quedaron en “buenos deseos”, pues de la cifras que se conocen, en realidad, son sólo miradas optimistas que quedaron en buenas intenciones, al no existir resultados claros al respecto de la mejora en su formación en general para todas las carreras.

8. La Licenciatura en Derecho de la FES Aragón

Las características generales que planteó la carrera de licenciatura en Derecho, ubicó en la presentación de su Plan de estudios consideraciones acerca de las asignaturas y las áreas de conocimiento a cursar por el alumno. El Plan impreso en 3 tomos, contiene todas las asignaturas obligatorias y las optativas de las áreas: penal, internacional, civil, fiscal, mercantil y constitucional. Es importante señalar que desde que nació la escuela; derecho, es una de las 12 carreras con mayor número de alumnos, lo que le dio relevancia matricular en cuanto a las demás licenciaturas.³⁸ Mantuvo vigencia al haber acreditado desde el año de 2001, y donde se consideraría que la formación de profesor de Derecho tendría que hacerse con base en el nuevo Plan de Estudios de licenciatura.

Se consideró por el área de la Jefatura de carrera en Derecho, como función básica, el apoyar a la División de Ciencias Sociales en la Planeación, organización, coordinación y control del proceso enseñanza aprendizaje en la Carrera de Derecho, dentro del cual se ubica a la formación docente, siendo lo más claro el apoyo al docente con los cursos intersemestrales que se retoman de los que otorgan el programa de la DGAPA y, las actualizaciones que se realizaron al interno de la propia escuela y de la cual da cuenta el propio PDA 01-05.

La jefatura estuvo integrada por un Jefe de Carrera, otro de Sección y dos secretarios técnicos. (Ver Apéndices Organigrama de la Licenciatura en Derecho de la FES, Aragón). En el caso de los profesores, estos se encontraban ubicados de la siguiente manera, es decir, la población docente en general estuvo conformada por:

PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
AYUDANTE DE PROFESOR	13	15	11	13
PROFESOR DE ASIGNATURA INTERINO	262	269	273	284
PROFESOR DE ASIGNATURA “A”	43	61	46	55
PROFESOR DE ASIGNATURA “B”	16	20	14	14
PROFESOR DE CARRERA	5	5	5	5
TOTAL DE PROFESORES	339	369	349	371
Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. 2005.				

El cuadro de “Profesores de la licenciatura en Derecho” deja la duda en relación a los profesores definitivos, pues la cantidad total de profesores definitivos, no significa que sean de carrera, por lo que el “profesor definitivo” puede ser considerado en el de asignatura y/o en ayudante.

Dentro de las actividades consideradas para actualizar y capacitar a los profesionales egresados de las carreras; Derecho, organizó la “actualización para las diversas disciplinas jurídicas.”(Plan de Estudios de la Lic. en Derecho 1996) se sustentó en las capacitaciones que se deberían llevar a cabo. El nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Derecho surge en el año de 1996, después de estar vigente por 20 años, (16 de enero de 1976) propiamente desde que se fundó la escuela.

Con el nuevo plan se buscó la adecuación entre la realidad jurídica y los requerimientos, consecuencia según el nuevo programa de estudios, de confusiones y falta de conocimientos en los estudiantes, poniéndolos en desventaja en relación con las otras universidades. Se busca una “formación óptima que lo capacite para un mejor desenvolvimiento profesional en las áreas que hoy en día tienen relevancia en su campo de trabajo debiendo por ello actualizarse, de ahí que se incluyeron materias como Régimen jurídico del Comercio exterior, Derecho empresarial, Derecho Electoral, Introducción a la Contabilidad entre otras”. (Ver Plan de Estudios de la Lic. en Derecho 1996) que implicó actualización del profesorado y su actualización para ubicar el nuevo programa de estudios que de acuerdo a las autoridades, se cumplió.

De las modificaciones importantes que impactó en el docente y en los alumnos se dio el alargamiento de los semestres con que se cursaba la licenciatura pasando de 8 a 10 semestres. Se limitó el tiempo para cursar la licenciatura en Derecho que ahora sería de 7 años con 6 meses, pasado ese tiempo, sólo se podrá presentar exámenes extraordinarios hasta concluir la carrera. (Ver, Plan de Estudios de la Lic. en Derecho 1996; p. 40-47)

9. El posgrado en Derecho de la FES Aragón

En el Posgrado en Derecho se consideró en su objetivo (de la maestría) era formar investigadores juristas y profesionales con la más alta preparación en el manejo de la legislación jurídica a partir del riguroso manejo metodológico. Con el doctorado y la maestría en Derecho fue muy similar el manejo del objetivo ya que se propuso formar investigadores y profesionales con la más alta preparación en el ámbito de lo jurídico, que a partir del riguroso manejo metodológico participen

con una actitud analítica en la resolución de problemas nacionales. Es importante hacer ver el hecho de lo metodológico y darle relevancia como elemento sustancial.

Es de considerarse, al plantear entre sus objetivos para la maestría, el formar profesionales con amplio conocimiento para el ejercicio profesional y docente. Para el caso del doctorado, no existió esta opción. Los grados que se alcanzaban fueron: Maestría en política criminal y maestro en Derecho mientras que en el doctorado el grado fue Doctor en Derecho. Los campos de conocimientos desarrollados en Derecho fueron: Constitucional, Penal y Civil.

Capítulo III

Las administraciones universitarias, formas de organización y niveles de planeación estratégica de los gobiernos universitarios

Presentación

La Universidad representa una institución compleja desde diferentes perspectivas, con diversas contradicciones, incapacidades y funcionalidades. Santoni (1996; p. 279-280) plantea su origen en los talleres medievales y en los gremios de la edad del oscurantismo en donde se ubicaron socialmente, parece que desde allí, ya comenzaban a vivir procesos incesantes de cambio hasta optimizarse al llegar a la industrialización, donde sufren una transformación plena y profunda, al nacer de los grandes talleres las enormes fábricas de producción. La era moderna -desde aquel entonces- comienza a vivir en crisis, al verse marcado por ese estigma traído desde el nacimiento de los Estado Nación. La sociedad con nueva estratificación social, gana un gran espacio en todas las atmósferas que le rodea, y juega un papel relevante al adquirir importancia en la participación de la sociedad.

La universidad cobró relevancia debido a su carácter de viabilizar y ser garante de la igualdad y propiciar la fraternidad y la libertad; aunque es innegable que obedeció a requerimientos de legitimación de la burguesía, como nueva clase social, forjadora de esa ciudadanía que la requería para potencializar su desarrollo industrial, pero también, en la superestructura con el asentamiento político y sociocultural, que la ilustración pretendía efectuar en el aspecto económico. Lo anterior manifestó claramente carencias para su desarrollo y por el otro lado, la necesidad institucional del requerimiento avalado por conocimientos; sólo la universidad lograba calificar y ser centro neurálgico del conocimiento donde se centraba su función en estas instituciones.

Se necesita ahora desde la modernidad del hombre con racionalidad instrumental estratégica, de un nuevo hombre que no sólo llenará el espacio político, sino que contará con otras cualidades. Considera Hoyos, necesario para su papel en la sociedad que el proyecto de la modernidad aparte de fincarse en la normatividad y descriptivas en la transparencia, se funde en la política de Maquiavelo y también en la medición astronómica con Copérnico*. La economía del capital al transformar las condiciones de modo de producción con sus respectivas consecuencias en la expansión del mercado, esto envolvió a la planeación para que fuese de tipo racional. La ilustración involucró a la razón y al deseo (en todos los sentidos), al hacer suyas la crítica y la construcción, la demolición y la nueva concepción epistémica, que significó la búsqueda de la sistematización, la certeza y el “discurso expositivo de la actividad racional”, que traía consigo el requerido campo de las ciencias, autonomía de la ciencia, de la moralidad y el arte, las ciencias lograron un desarrollo nunca antes visto. Hobbes plantea el imperativo de la necesaria búsqueda de la felicidad por el nuevo hombre; el cual debía estar orientado hacia lo racional y a las ciencias.

La racionalidad instrumental ocupó espacio trascendental en el surgimiento de los Estado-Nación y dio importancia relevante a las instituciones universitarias ahora modernas. El periodo de análisis de la presente investigación tiene, como característica esencial, la expansión de la cobertura y los servicios de las escuelas de nivel superior en México y Latinoamérica, como eco inmediato de las políticas educativas de la década de los ochenta y noventa. El estudio en este capítulo ubica a la racionalidad y su instrumentalidad, como requerimiento indispensable que toda organización trae consigo. La administración pública, esencialmente, (considerados por Hobbes, Rousseau, Weber, Durkheim y otros más) y la privada coloca a las instituciones educativas como elementos importantes de la sociedad, en especial aquella que corresponde a la educación terciaria, no olvidar que en el

*La llamada revolución copernicana

caso de Durkheim refiere esencialmente al Estado como promotor y reproductor de la educación, que consideró como elemento trascendental para desarrollar la

función de agrupar a los hombres bajo máximas categóricas que auspician la conformación de la moral educativa, las cuales debían inyectarse desde el Estado a los individuos.

Resulta sustancial la educación superior y, en especial las universidades que la soportan, porque ahí se plantan las características que los gobiernos nacionales buscan para el desarrollo o crecimiento del país. El gobierno con el aparato administrativo educativo especializado que desarrolla planes y programas para el país, aparte de incidir en todas las ideas, en las formas de pensar, ver el mundo y de construirlo; a su vez, institucionaliza a los gobiernos universitarios y a su manera de actuar, toma decisiones con sus acciones y políticas públicas educativas acerca del proceder de las universidades; aunque hay que reconocer la existencia de intermediaciones que subsisten en las aplicaciones de las políticas educativas nacionales, por lo complejo que son las IES en relación a sus actores, estructuras diversas, presupuestos diferenciados, y una infinidad de elementos que las hacen únicas. La autonomía universitaria en ese sentido, es un bien retomable, adaptable a las condiciones del quehacer que el Estado moderno resuelve.

Desde la perspectiva del análisis de las políticas, (Aguilar, 1992) se comenta que es posible interpretar la decisión estatal de impulsar la creación de una universidad pública como parte de una estrategia política mayor, y como alternativa a un problema socialmente significativo. Por lo que las instituciones de educación superior son organizaciones: “muchas de ellas de carácter público, que trabajan en diferentes ámbitos interrelacionados y donde confluyen e interactúan, en mayor o menor medida, todos los niveles de la organización gubernamental y social” (Marúm, 1999; p. 305). Al ser un bien común éstas instituciones, desarrollan en sus proyectos internos de apertura flexible, adaptable a las condiciones en que se desenvuelve la sociedad, por lo que el ejercicio de las universidades, conlleva funcionalidad y, verbigracia, adaptabilidad a los sujetos que de sus filas egresan.

La globalización exige hoy en día para las universidades el trabajar de ese modo y, en general, plantea que a través de la educación superior otorgue una formación adecuada, eficiente, de calidad para los alumnos; futuros profesionistas. Es por ello importante hacer notar el papel que guarda la organización escolar, a quien se le responsabiliza en cuanto a buscar eficiencia en su manejo y, donde las administraciones universitarias configuran en sus currícula la respuesta y el reto que tienen para el logro de los propósitos que planea; el no perder y tener en cuenta, a los demás grupos de poder que subyacen en las instituciones educativas. La escuela, se debe de reconocer como es un espacio de poder y como tal, los grupos que la “manejan” tienen o buscan la posibilidad de ejercerla para su mutuo propio, y para otros intereses que subsisten. La administración universitaria es un órgano de gobierno que tiene, con sus respectivas características, que organizarse bajo un gobierno universitario, la FES Aragón lo ejerce y lo hace, porque llena las cualidades de desenvolvimiento universitario tipo unidad periférica descentralizadora, surgida a mediados de los 70’s como respuesta al movimiento estudiantil y social, surgido en la década anterior. (El 23 de septiembre de 1975 se aprobó su surgimiento y es el 19 de enero de 1976 cuando inicia labores con el Ing. Pablo Ortiz Macedo)

Las autoridades universitarias de la FES Aragón revisten importancia porque, son responsables sustanciales para el despliegue de las estrategias, buscó servir para que se desarrollaran acciones que elevaran la calidad educativa en la escuela. Es impensable en una institución universitaria, dejar de lado el papel que tiene el funcionario universitario y su quehacer, para el logro de los objetivos de la institución, es elemento relevante para el cumplimiento de los objetivos.

De las estrategias planteadas en la UNAM, en específico en la FES Aragón, las que buscarían incidir en la visión y misión de la calidad, para impactar y efficientar los procesos en aula, contemplan necesariamente la formación docente. Para lo anterior, las escuelas requieren de administradores dotados de características y

cualidades pertinentes, que lleven a alcanzar con éxito el excelente manejo de la gestión en educación que se aborda en esas escuelas. Se reconoce entonces, por parte de las autoridades del plantel, que los profesores son elementos trascendentales para llevar a cabo el cumplimiento de las finalidades educativas ante la exigencia de calidad educativa.

El académico de la FES Aragón, de acuerdo a la administración analizada, fue considerando como pieza clave en el logro de los propósitos de desarrollo de la escuela pero también, por su requerimiento, al innegable papel de fundarse como un pilar valioso de conocimientos de la escuela y en sujetos primordiales, pivote de despegue de distintas carreras que son reconocidas por la trayectoria alcanzada en la escuela como es el caso de Derecho. Este pensamiento es acorde a la idea de mejorar la educación superior al respecto de la docencia, por lo que las políticas educativas de la FES Aragón se orientaron a fortalecer la infraestructura de la institución y a elevar el nivel escolar del personal de tiempo completo. Sin embargo, es de reconocerse un “olvido voluntario” de las autoridades educativas para con los profesores de asignatura que constituyen el grueso de la población docente y en donde recae el peso de las instituciones educativas en cuanto a la tarea docente.

El fenómeno no es propio de la FES Aragón, es recurrente en bastantes escuelas de educación superior, en donde la mayoría del profesorado en el que recae la docencia, es precisamente de asignatura. (ANUIES, Estadísticas de 2000-2005). En específico en la UNAM se debe pensar si el modelo que las IES están llevando a cabo, se encuentra rindiendo frutos o, en su defecto, ya dio de sí como para seguir manteniéndose de la misma manera, ante los impetuosos cambios existentes en el conocimiento; sin olvidar el reconocimiento de una docencia con edades avanzadas y donde no existen cuadros noveles bien formados o en camino para hacerlo, la universidad tiene ahora un dilema, que es la urgente necesidad de conformar sus nuevos cuadros de docentes, académicos e investigadores.

La Vida Cotidiana escolar con la gestión educativa para la formación académica, es una temática importante para la investigación educativa, porque en ella se sustentan los posibles cambios para el fortalecimiento de las instituciones y en ese aspecto se ubica el apoyo que los académicos requieren de sus escuelas para que se considere de calidad. Por parámetros evaluadores de las instituciones que lo realizan, como por la misma UNAM que también tiene y plantea sus criterios para hacerlo, inclusive de otras instituciones como la ANUIES.

Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una institución específica y, especialmente, cómo es que construyen con base en la institución escolar, ese mundo particular. La investigación pretende descubrir “los embrollos del entramado” en los cuales existe la subjetividad y la intersubjetividad. Se interpreta en la búsqueda de cumplimiento de los objetivos, aquella adaptación, con la construcción de códigos, el conflicto que subsiste en la escuela, en sí, la vida cotidiana de los sujetos que participan en esas comunidades, en las tribus, colegios, academias, las redes que son núcleos de poder. La adaptación a normas y códigos sociales de todos los integrantes de un grupo o comunidad, es una actividad ineludible. Ésta es sólo una faceta del aspecto del porqué todas las personas tienen, necesariamente, que integrarse a un medio social, así como participar de manera activa en la construcción de códigos.

La otra cara consiste en reconocer que todo grupo humano, en toda institución y en toda comunidad, se presenta en incansable movimiento contradictorio y de pugnas, negociación y “exterminio del enemigo”. Considera el Dr. Piña (1988) que el conflicto –la trama- aparece en una fábrica o en una familia, en el sindicato o en la escuela. Más que concordancia, lo que se manifiesta como singular en la sociedad, es un caos permanente, caos como conflicto entre distintas posiciones, pero además, caos al interior de los grupos y en todos los ámbitos de la vida social, las escuelas por supuesto como ya se manifestó, no son la excepción.

La Universidad es a su vez una institución, que además de educar, realiza funciones de administración como cualquier empresa, de lo que es su manera de llevar a cabo la gobernabilidad universitaria fundada en sus funciones capitales: docencia, investigación y extensión universitaria. El actuar del gobierno universitario como aparato, busca en la realización del cumplimiento de la tarea, el acogerse a la posibilidad del cumplimiento de los objetivos planteados y de las metas trazadas. La administración universitaria como cualquier otro aparato administrativo, sirve para controlar las acciones que deben desarrollar quienes efectúan la toma de decisiones en relación con lo planeado. La racionalidad de la planeación es un hecho en donde la universidad se encuentra “montada”, ya que su planeación estratégica lo lleva a buscar evaluar, obligadamente, las acciones desplegadas que efectúa de suministrar educación.

La educación hoy más que nunca se evalúa y las instituciones universitarias no son la excepción. Estas son entes, como cualquier otra empresa, sujetas a ser evaluadas y que a su vez, llevan la tarea de evaluar distintos aspectos y a los diferentes sujetos que intervienen en los procesos educativos. Los actores evaluados de manera tradicional, necesariamente son los alumnos, pero ahora es cada vez más frecuente el evaluar el quehacer del académico en sus tareas de docencia, pero y ¿Quién evalúa al funcionario en su papel de administrador educativo? En la FES Aragón la actividad docente realmente es la que prevalece, y la “investigación dudosa” que se efectúa cae en un segundo plano, debido a la carencia de recursos y también a la falta de políticas claras al interior de la misma, que no propicia ambientes académicos de formación docente y de investigación. Lo que se tomó como tema de investigaciones en el periodo analizado, por lo regular surgieron de los proyectos de los estudiantes de alguna carrera, como en el caso específico de Derecho con licenciatura y posgrado, o de elaboración de literatura que no alcanza el rango de ser una verdadera investigación.

Las coordinaciones, jefaturas de división, profesores, administradores en el ejercicio de sus funciones y por supuesto los alumnos, son evaluados. La estrategia de evaluación está muy relacionada a las acreditaciones a alcanzar con el máximo control de los procesos de gestión educativa. La universidad es compleja y el gobierno universitario brinda, en el momento de la organización, la condición de control del proceso al apostar en la acreditación de sus carreras. Es una tarea necesaria que debe realizar y que el gobierno universitario se ve envuelto en posiciones de conflicto constante por lo que no existe escuela que no se vea envuelta en acciones de poder, donde su aparato de mando, el gobierno universitario, tenga el uso legítimo de la coerción y de la forma de ejercerlo, que en muchos casos es en base a relaciones de poder. Las redes, colegios, tribus, y otros grupúsculos son entes que juegan un papel importante en las decisiones de lo que en la universidad se hace, en sus diversas unidades organizacionales. Ubicar quien se apega a la normatividad escolar, para la toma de decisiones, considerar quién es el que lleva el liderazgo de gestión en la escuela, llevaría a reflexionar que la marcha escolar en muchas ocasiones no se realiza desde las direcciones escolares y cuando se realiza se hace en condiciones no muy aceptables.

La gobernabilidad también es ahora un fenómeno que ha propiciado la ingobernabilidad en el nuevo institucionalismo, debido a los aspectos de evaluaciones constantes a los sectores administrativos y académicos sindicalizados. La ingobernabilidad es fenómeno recurrente en la universidad y en ciertos momentos producto de su misma racionalidad, lo que lleva a posibilidades de enfrentar una Crisis Estructural Generalizada que transforme a las instituciones en adaptaciones modernas institucionales educativas. La ingobernabilidad en varias funciones, que deberían considerarse como simples procedimientos, resultan procesos que llevan a la incapacidad de ejecución pertinente como son la simulación y la apariencia que predomina en lo institucional. El análisis en este capítulo lleva a que el lector considere los manejos conceptuales que contiene la investigación.

1. La Formación de docentes de la UNAM. La FES Aragón en la carrera de Derecho

El concepto formación docente que se acerca a los requerimientos de la investigación, o que resulta pertinente desde mi punto de vista para este trabajo de investigación, es el de la investigadora Dra. Edith Chehaybar (1999; p. 53) quien la considera como “un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.” Desde el concepto de formación se puede decir que no se ubica como la adquisición de competencias ³⁹ la formación entonces debe estar adecuada a la labor docente que desempeña y en este caso, es un concepto que se apega a las características del tipo de profesor de derecho analizado en la FES Aragón, que se profesionaliza o que busca hacerlo. Por lo que con la capacitación en cursos o actualizaciones se ubica como portadora de las condicionantes de formación requeridas en los grupos académicos que encontrándose en las universidades, buscan profesionalizarse. Schön y Ferry consideran la actualización como elemento de la adquisición de conocimiento y lo plantean como continuidad de la formación.

Hablar de actualización ubica necesariamente a la profesionalización del docente, que Weber (1944; p. 112) en este caso, define como profesión a “la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestra los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias”. Dividía la especialización en autocéfala de explotación individual (de un artesano, médico, abogado, artista) que bien da cabida a la del docente de las universidades. Pero también, aparece el continuador del incipiente maestro artesano, vuelto ahora maestro de la industria que logra colocarse como especialista necesario de la maquinaria movida por diversas energías, es “la división profesional de las industrias en la Edad Media”

(Weber, 1944; p. 112). El profesional es no sólo aquel que tiene profesión reconocido por un grupo de la misma ocupación, que puede ser debido a un conocimiento especializado o de la práctica institucionalizada que lo procrea. Los conocimientos particulares son distintivo de la profesión no referidos obligadamente a la práctica manual y que Pacheco (2005, p. 133) lo ubica con cierto grado de autonomía y de colaboración con otros campos profesionales ya existentes, aunque también lo ubica como procesos de instrucción y selección en la perspectiva de definir la función ocupacional.

Aparte de las implicaciones que lleva consigo el agrupamiento conformado por un colectivo o asociación profesional que delinea el establecimiento de modelos, normas, patrones, pautas dentro de la ocupación el aspecto del reconocimiento público, visto como mecanismo legal y de logro, regula accesos y ejercicio de la misma que se atiene a una ética.

Cuando la investigadora Edith Chehaybar (1999) considera el aspecto de la profesionalización⁴⁰ de la docencia, se puede interpretar su concepción de varias maneras. Como la que corresponde a la institucionalidad que busca la eficiencia y eficacia en los procesos de enseñanza en este caso, Weber (1944; p. 112) planteó que las estructuras profesionales brindan articulación y oportunidades estamentales “y formas de educación que crea para determinados clases de profesiones con preparación intelectual superior”. Para Hoyos Medina (2003; p. 39) hablar del docente que tiene en su práctica la formación implica, como en el caso del docente universitario, la ausencia de fundamentos aceptables desde la racionalidad administrativa para ubicar al profesor que tiene la responsabilidad de formar, para lo cual realiza una propuesta dentro de la gestión pedagógica donde busca la adecuación entre vinculación metodológica; formación y competencia para conformar proyectos y programas educativos, a los que podemos llamar y clasificar como “adecuados”.

La competencia, siguiendo con éste último investigador, que emplea el docente “constituye la expresión que caracteriza la conducta concreta del sujeto en una situación determinada”. Vista como categoría, la formación es más amplia y va imbricado en la competencia. Su concepción se centra en la acción de la racionalidad técnica instrumental que alude a la concepción de mundo de vida. La competencia no incluye a la formación, es la expresión objetivada de la formación al nivel del aprendizaje funcional de acuerdo a este autor.

En el mundo de vida, la formación del sujeto permea los procesos educativos y de aprendizaje con la constitución de su personalidad y su concepción de mundo de vida, todo lo cual se refleja en el alto nivel de competencia, con el cual enfrenta y supera la problemática existencial y la problemática material planteada por el quehacer teórico-instrumental del mundo operacional.⁴¹ El investigador Hoyos (2003) olvida el efecto demostrativo de la profesión donde obligadamente el docente debe objetivar sus conocimientos de manera que, en su tarea, las competencias en operacionalizaciones de sus conocimientos y la demostración de la capacidad adquirida para el desarrollo de la tarea especializada, por el cual tiene que expresar sus competencias como formas sui géneris de manifestación de su conocimiento a través de habilidades y destrezas desplegadas en su homo faber. La instrumentalidad viene sujeta a lo que se demuestra con sus conocimientos y las competencias, son las habilidades, conocimientos y metodologías que tiene que implementar un académico.

La Capacitación, para varios investigadores, está conformado por procesos de formación, que para muchos se acerca más a la producción, que reúne al Estado y a las universidades, en relación directa con las instituciones laborales. La capacitación técnica en América Latina ofrece una combinación de materias académicas (que permite la obtención de certificado de educación secundaria) y materia técnica (que prepararon a los estudiantes para ingresar al mercado laboral). Entre los aspectos de formación profesional, como lo es el académico universitario, la capacitación es, por lo tanto, la adquisición de habilidades que no

necesariamente exploran las dimensiones teóricas de las tareas que se aprenden. La capacitación tiene como objetivo definido preparar para una ocupación que existe, siendo la teoría un componente necesario para preparar y mejorar al trabajador para su cargo (Castro; p.1998; p. 7).

La evaluación que la institución universitaria plantea hoy en día, en relación a la actividad docente, es fruto de las políticas educativas para las IES que despliega el Estado, las cuales dan soporte a quienes pretenden profesionalizar a la docencia, son quienes continúan interesados en establecer categorías laborales (medios tiempos y tiempos completos); aunque no sea ésta la realidad de la FES Aragón, ni tampoco lo sea remotamente, la generalidad para con otras escuelas de la UNAM y de otras instituciones. Al tener como sustento al profesor por asignatura, se pierde la visión de la modernización educativa de propiciar mejoras al profesorado de carrera lo que responde al libre mercado, que obedece a políticas educativas del Estado; así como aquellas internas propias de la UNAM, y que vienen “amartilladas” y encapsuladas desde las mismas formas de su nacimiento, y en el funcionamiento de la misma escuela como unidad multidisciplinaria. El fenómeno de los profesores de asignatura envueltos en la dinámica del mercado de trabajo, rodea a toda la UNAM y a otras universidades del país, sean de tipo público o privado, obedecen a intencionalidades delineadas que llevan a que se estratifique al profesorado para que se tenga académicos de diferentes niveles sin que se proponga de antemano su regularidad en el Sistema Mexicano Universitario.

Para comprender lo que es la formación docente en las IES es necesario, y la investigación obliga, a realizar un recorrido breve de análisis de la profesionalización docente de las universidades. El docente profesional que surge desde la universidad medieval (Ortiz, 1998; p. 129-133), adquiere importancia y relevancia en cuando a las maneras cotidianas de ejercer la labor de maestros junto a sus discípulos (ver Santoni, 2003). La universidad que reunió a la comunidad intelectual, sirvió de espacio privilegiado al representar a la comunidad

mencionada, que alcanzaba cierta independencia de las presiones sociales se reconoció que, era imposible aislar al hombre de su contexto, (es el hombre permeado de una ideología que tiene su óptica del mundo) a través del tiempo, continuó ese privilegio que dotó a la comunidad académica de la idea de la esfera aislante y su “alejamiento de las políticas, debiéndose a la academia”.

Los gremios de profesionales universitarios conformaron la reunión de especialistas en diversos campos del conocimiento. Se cambió al profesional atado a las tradiciones “no modernas”, por las que ahora ingresaban a la ilustración con la seguridad impuesta de legitimidad por la secularización que el mundo moderno traía consigo.

Cuando nace la docencia universitaria como “actividad especializada”, al trascender la concentración original de la universidad sobre campos de enseñanza en particular, dio pie a la institucionalización docente, pero también fomentó el crecimiento de un amplio cuerpo de docentes y de conocimientos, lo que trajo consigo la incorporación de la gestión educativa y de ahí que “impulsaron de manera importante el desarrollo de teorías, de conocimiento abstracto y de la especialización” (Ortiz, 1998; p. 133). Es en el siglo XIX, siguiendo a Ortiz, cuando se impulsó a la investigación con el sistema alemán, la especialización que forja y es el antecedente inmediato a lo que hoy es la profesión docente universitaria”, que se vincula los ámbitos de la sociedad tales como lo económico, político, social y cultural, y que la ciencia y la tecnología se encuentran en estrecha relación con la producción, y en muchos casos se convierte en vínculo cada vez más estrecho entre producción-investigación.

El docente juega papel fundamental en el proceso de profesionalización de la docencia, ya que se instituye como grupo socialmente reconocido en cuanto a la formación académica-profesional, sin negar el papel que juega socialmente de ente pensante. (Ortiz, 1998; p. 147-148) En su profesión se reconoce “como actividad centrada en la transmisión del conocimiento profesional proveniente de

los diversos campos ocupacionales y (...) como actividad que históricamente ha condensado un contenido social y cultural que la define como profesión y en torno al cual se construye el campo de la formación académico-profesional” lo anterior sin negar el papel que juega socialmente de ente pensante en contacto directo con su contexto.

“La docencia debe ser entendida como la actividad ocupacional que institucionaliza el campo profesional correspondiente a la formación académica profesional. La docencia se plantea no sólo como la actividad que se centra en la transmisión de conocimientos acerca de un campo profesional sino también como un producto social y cultural que se constituye históricamente como profesión; en este sentido, la práctica profesional de la docencia encuentra su fundamento en una actividad ocupacional especializada donde entran en juego tanto un cuerpo de conocimientos como su conjunto de individuos que generan valores y formas de organización y de relación social particulares propias de este campo profesional.” (Ortiz, 1998; p. 147-148)

Pero además debe comprenderse que la posesión instituida del diploma, certificado o grado, en nuestros tiempos, es el parámetro esencial de institucionalización, el órgano educativo dota al docente de la institucionalidad al investirlo de capacidad y de contar con talento para transmitir y posibilitar el conocimiento. Se ubica como el espacio social amplio destinado a la formación de recursos humanos dentro de una amplia gama de campos profesionales.

En la FES Aragón UNAM, la prioridad en el discurso que se le otorgó a la actualización profesional, los procesos de selección y promoción del personal académico que están prácticamente reglamentadas en todas las instituciones; acontece como comenta Chehaybar (1999; p. 64) entre la manera en que se conocen los criterios, no obstante se discrepa en su aplicación. Los procesos de evaluación académica siempre han existido, con diferentes grados de importancia, llevados a cabo en la mayoría por cuerpos colegiados, que la integran por personal académico y autoridades, en algunos casos, incluyen la opinión de los alumnos. El peso otorgado a la evaluación de los alumnos en general, es considerado aunque no de manera trascendental dentro de la evaluación total; donde tiene peso la entrega de evaluaciones a tiempo, cursos o estudios

alcanzados por los profesores y otras actividades similares. El planteamiento fue adecuado pero la gestión en la FES Aragón, distó mucho de serlo.

El profesionalizar a la docencia en la educación superior trajo consigo las cláusulas de exclusividad en la tarea académica, la estratificación que se planteó párrafos atrás, la conformación de una elite de profesores, de académicos de carrera (tiempo completo y medio tiempo) marcó las diferencias, estas políticas de los años setenta fueron incentivadas por el Estado para crear la elite de profesores. En la formación del profesorado universitario, es importante alcanzar el meritocrático-reconocimiento para acceder a mejores plazas de investigación y docencia, se entró en la carrera de la evaluación y los incentivos a través de los diplomas.

Es materia de preocupación en estos momentos para el profesor universitario de la FES Aragón, el obtener mayor cantidad de estudios (validados y pertinentes de acuerdo a los criterios institucionales) para acceder a otros puestos o categorías y, a mejores condiciones laborales y salariales, aunque en muchos casos no sea así, en el caso de la FES Aragón es más difícil, al igual que brindar los conocimientos por la propia escuela y actualizarse. La responsabilidad de la institución se diluye y esta recae sobre el docente, que Ferry (1990) plantea como de responsabilidad individual y no cargado a la institución.

Como por lo regular se le otorga en las IES mayor peso a la formación disciplinaria que a la pedagógica, cuando se dan los procesos de selección y promoción del personal académico, eso reviste una mayor importancia para validar la evaluación del profesional docente, que se encuentra reglamentado de esa manera por la institución. En la actualización profesional y la capacitación, remotamente, se considera lo pedagógico como elemento importante a evaluar, es así que se reconoce que la actividad docente ha sido apoyada por diferentes tipos de becas y estímulos de acuerdo con las instancias que las otorga, -y no es la excepción en el periodo que se analiza- de que se hayan impulsados los procesos de otorgamiento

de becas y estímulos complementarios al ingreso económico, lo que propició, entre otros aspectos, que se privilegie lo cuantitativo e individual del trabajo docente, sobre lo cualitativo y colectivo. Es característica de la FES Aragón, la poca respuesta al uso de becas para estudios por los profesores, debido a su situación laboral y el análisis que de sus informes se efectuaron en ese periodo sin olvidar, al dejar de lado por parte de las autoridades involucradas, de otros aspectos.

Los procesos son bajo la lógica de la masificación educativa relevantes en cuanto a darle peso a lo cualitativo e individual. Esto no es igual para todos los docentes “ya que se da preferencia a los profesores de carrera o de base, además de que en los procesos de promoción se observa poco de esas actividades.” (PDA 01-05) Toda promoción tiene que ver con la entrega a tiempo de evaluaciones; cumplimiento de asistencias mínimas a sesiones, participación en reuniones de tutoría, asistencia a cursos, participación en conferencias y sobre todo a que en varias ocasiones presentan exámenes de oposición, (cerradas o abiertas) etc. Aunque es en la escuela donde toma “matices especiales”, pues si el profesor realiza la solicitud, el hecho mismo es visto por las autoridades como “un profesor conflictivo” al que no hay que apoyar. Como se ve, no es respetada la normatividad por las autoridades del plantel, y por ello que todo contrato sea firmado, sin que el profesor reciba una copia, hasta que termina el periodo contratado.

Para Edith Chehaybar (1996; p.66) las políticas educativas de las IES, se modificaron de manera tal que en el caso de México, se institucionalizaron una serie de medidas tendientes a “profesionalizar la docencia” lo que implicó establecer categorías laborales de tiempo completo y medio tiempo, con cláusulas de exclusividad en la tarea académica, Asimismo se desarrolló una política de formación de profesores en el nivel superior, lo que ha traído como resultado la formalización, sistematización e institucionalización de este proceso” para otros

autores la institucionalización obedeció a los procesos en que se dio importancia a la investigación y docencia en las universidades.

El concepto de formación docente, al atravesar por la racionalidad técnica administrativa, da pie a comprenderse como la adquisición de competencias sin que caiga en un entrenamiento para la reproducción y la existencia, donde reluce, el matiz utilitarista al ubicarla como capacitación substrato esencial del pensamiento instrumental. La formación vista de esa manera, es formación continua para la realización de un trabajo sistematizado, en muchos casos, no siempre, donde el docente se convierte en un técnico especializado, en el mejor de los casos, donde se concibe desde el conductismo, como ingeniero educativo, capacitado, adiestrado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de los objetivos de tal manera que pueden llevar a cabo los procesos de planeación, ejecución y evaluación que son característicos y esenciales en la práctica docente según esta misma concepción. “es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos” Chehaybar, (1999; p.53)

La formación desde la racionalidad técnica administrativa se basa en la razón de la institución, que en muchos casos, no responde a la racionalidad docente y en su caso obtiene mayor respuesta en lo administrativo. Es la universidad que se debe a sus funciones de docencia, investigación y difusión, que plantea obedecer al consumo y repetición simplificada la cual margina de acuerdo a dudas, y a la búsqueda de un mayor control. Es por lo tanto conveniente pensar que, más que obedecer a la formación en el pensamiento de la profesionalización docente, responde a la racionalidad técnica si la función docente considera la metodología del consumo y repetición simplificada, el paso de lo meritocrático a lo que representa la formación como sistema teórico ético.

Se pensó en abrir procesos de prácticas críticas y autorreflexiva por el docente, para que apuntale su práctica reflexiva, esto es un pensamiento generalizado de

las universidades. El profesor no debe ser el centro de la actividad educativa y considerarse que apoya “en el conocimiento, en los alumnos, sino el intelectual responsable de la formación”. En la racionalidad técnica el concepto formación, esencialmente se emparenta al que tiene que ver con la adquisición de competencias que deben ser adecuadas a la labor docente y obedecer a la pertinencia académica no administrativa-meritocrático, sin embargo no podemos afirmar se cumpla en la FES Aragón.

Las prácticas autoreflexivas de formación intelectual ¿Qué pienso, cómo lo pienso y para dónde lo pienso? que generalmente son acalladas en las instituciones, o no utilizadas es un imponderable que se acostumbra para no romper, con la “tradicción” en esos lugares, porque al pensar que esa experiencia conduce al enfrentamiento con la realidad, esto lleva por ende a transformarla Schön (1992). Sin embargo es impostergable considerar que tiene importancia la formación del profesorado, que sea eminentemente reflexiva, pronunciándose, de alguna manera, contra la racionalidad técnica imperante en la formación teórica-profesional de los profesores, y propugna por una formación en lo práctico reflexivo. Se debe evitar que el profesor al descentrarse y dejar de ser el centro de la actividad educativa e intelectual responsable de la misma, pase a ser visualizado simplemente como un operario en la reproducción escolar. La racionalidad técnica “considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica” (Shön, p. 299 en Imbernon, 1988; p. 39) pero que al operacionalizar los contenidos teóricos se desdobra en aplicaciones los aspectos categoriales y conceptuales y no queda como mero operario.

El currículo normativo de este tipo de centros educativos y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no posibilita a la reflexión en la acción y por lo tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiosos. La práctica reflexiva para Schön, se sustenta en la racionalidad práctica, donde la

formación de los profesionales enfatiza la acción práctica, mediante la comprensión plena del contexto donde labora; haciendo uso del debate y la interpretación asimismo de ejercicios críticos y analíticos. “El razonamiento práctico por lo tanto no es instrumental porque no se limita a considerar la eficacia y la eficiencia para el logro de los fines... está orientado a la comprensión...” (Citado por Schön; p. 299, en Imbernon)

Para Ferry (citado en Díaz Barriga y Hernández, 1995; p. 16-17), con el cual se concuerda, la formación es “adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud un comportamiento lo que conlleva a una capacitación, “capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... el modelo se caracteriza porque ubica la noción de formación emparentada a la de aprendizaje que se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimiento de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades. La capacitación viene a ser una extensión del concepto de formación que lleva a repercutir en su proceso de continuidad formativa. “Formar significa adquirir y aprehender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores son parciales...”

Si la formación docente hace referencia al problema de la preparación, no sólo académica, sino al modelamiento sociocultural y ético de las personas que reciben la encomienda de educar a las nuevas generaciones. (Anzaldúa; 2004: p. 36) la preparación que deberán obtener debe buscar ser una reflexión sobre uno mismo, asumirse como objeto de conocimiento y de transmisor del mismo (Reyes; 1990: p. 4) La capacitación, por lo tanto que alude a diferentes procesos vividos, son articulaciones que no se concluyen y que están en constante movimiento ligadas a proyectos de ser “un trabajo de si mismo” en su formación,

De acuerdo a (Imbernon, 1988; p. 39) en donde además de confirmar la visión de Ferry, relaciona la formación con aspectos de “formación para la vida”. El enfoque

centrado en el profesional reflexivo es la visión de la sociedad del conocimiento, la organización vista de esa manera es generadora de conocimiento constante, pero también, de acuerdo a Domínguez (2001; p. 485) es “aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre si mismo, en función de las singularidades de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad” En este trabajo, la actualización es considerada como capacitación, en la que se ven envueltos los académicos para su profesionalización, que tiene como característica primordial el que la institución lo promueva en sus aulas o por conducto de instancias externas en donde se actualizan sus docentes, quienes asisten para que adquieran las competencia requeridas. Vista la actualización de esa manera, como elemento sustentado en la capacitación, es esencialmente visto como elemento de asertividad ya que “acostumbrarse a hacer elecciones personales y realistas en el contexto institucional en que se actúa” (Ferry; 1997; p.30)

Formarse es darse forma, desde la perspectiva de Ferry, (1997; p. 40 y 57) pero también, en el proyecto pedagógico, es propiciar una actitud activa, plantearse referencias concretas, incitar a la formación mutua y ubicar lo institucional. La formación profesional es ponerse en condición de ejercer la práctica profesional. Es el desarrollo de la persona que individualiza sus procesos porque no se puede hablar de formar a otro, “no se puede hablar de un formador y de u formado, el aspecto esencial es que el individuo se forma es él quién se encuentra con su forma, al formarse sólo y con sus propios medios.

La formación continua es la que se apega a la capacitación del docente debido a que la inicial, quedó efectuada desde el momento que egresó de la carrera. El docente debe vivir necesariamente la continuidad en su formación en donde la formación para la vida no sólo sea el hecho de formar en aprendizajes relevantes sino, a su vez el significado de la formación constante, en aras de actualización incesante y relevante y pertinente en donde se vea avances en metodologías

innovadoras y se efectúen aprendizajes humanistas y de mejora del contexto que nos rodea. Lo anterior plantea problemas a las universidades en relación a la formación donde de la formación pedagógica a una de tipo profesional que considere nuevas tecnologías y metodologías, aspectos de evaluación donde se relacione obligadamente la teoría y la práctica de acuerdo a Ferry (1997; p. 48).

Morán (1987) cuando plantea lo que es la docencia, la ubica como un espacio en que maestro y alumno aprenden formas de construir conocimiento, con base a procesos de aprendizaje; mientras que para Domínguez (2001) sería el aprendizaje que la organización realiza “La docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden a interactuar con el objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción.” La vinculación profesor-alumno debería ser en los procesos formativos en Aragón, una relación de “cooperación en la que se ejercita una autoridad basada en la capacidad de hacer las cosas, compartir las experiencias y sobre todo, manejar las situaciones conflictivas de ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes.”

El docente entonces es un sujeto inquieto por naturaleza donde busca el conocimiento reflexivo y analítico, para la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla siempre, en beneficio de los aprendizajes que el alumno busca, y no sólo por lo que el propone y que usualmente la institución dispone.” (Moran, 1987; p. 42-50). El perfil académico se relaciona ante todo por la especialización que rodea al profesional en este caso el que corresponde a formación docente sin embargo en estos días la tendencia se vincula a la diversificación de los niveles de estudios. En relación con lo anterior, los programas de acuerdo a la UNESCO (1998; p.54) ⁴² responden a menudo a necesidades de aprendizaje específicas de una clientela sumamente variada como lo son a través de cursos de formación a distancia y a demandas de perfeccionamiento profesional y del mercado laboral en proceso de cambio continuo.

En la mirada de Ferry (1997: p. 45) siguiendo con su perspectiva, la formación implica el “trabajo del ser humano sobre el mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas” La formación continua es tarea de preocupación institucional además del requerimiento de la materia en que se especializa en lo pedagógico. La escuela otorga importancia a la formación vista desde la institución por ser un dispositivo organizacional de requerimiento y cumplimiento, en muchos casos olvidando el proceso de conocimientos que los aprendizajes dotan. Ya que al estar hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones se busca la eficiencia y eficacia de las universidades. El educador debiera formarse como académico, es decir en lo científico, literario o artística y en lo profesional que se reduce a lo pedagógico entre lo que se incluye la inserción institucional con tareas de concertación, de gestión, de orientación etc.

Es por lo tanto fundamental la formación⁴³ de formadores, es decir de los profesionales dedicados a la educación, a ser profesores. La formación de formadores en los funcionarios debería tomar en cuenta tres aspectos para alcanzar calidad en los procesos formativos: “Las decisiones que se tienen que hacer en este nivel se refieren principalmente al equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional entre formación personal y la formación para las tareas y roles que se deberán asumir entre la formación inicial y la formación en el transcurso del trabajo.” (Ferry: p. 45)

La capacitación por lo tanto visto en ese sentido es continuidad y por lo tanto las características de las mismas actualizaciones se desarrollan bajo la tónica de continuidad de la formación inicial. En donde la relevancia es dar continuidad a la formación es decir continuar la formación en una formación continua. El porqué de la actualización permanente del docente se basa en que la enseñanza es una actividad social sometida como otras a cambios constantes que precisan respuestas apropiadas por parte de todos los elementos que configuran la realidad de la educación siendo el docente uno de los más decisivos. Sacristán; 1997: p.

83-128) Por eso en este trabajo actualización, formación y actualización son sinónimos debido a que la formación profesional del docente, que es el objetivo de la investigación, se ve afectada relacionada necesariamente, con estos elementos, que son, la manera en como continua su formación el docente, o en el caso de los posgrados o estudios de especialización o diplomados considerados.

1.1. La Gestión en educación y la estrategia para la formación docente

Desde una visión amplia sobre la racionalidad administrativa al considerar la gestión se le “contempla () como un desarrollo moderno de la gestión. La noción de administración, considerada con este sentido particular, “surge del vuelco que experimentan los saberes del hacer público y las técnicas de control (...) y la visibilidad en la modernidad”. (Mier, 2006; p. 20). Este análisis de gestión interna y externa posibilita considerar las acciones que en ambos sentidos realiza una institución universitaria en su labor de gestión, donde no se encierra en sólo la labor dentro de la misma escuela. En esta investigación se busca estudiar los mecanismos internos en que se erigen los procesos de gestión institucional. Para aclarar la concepción que sobre gestión⁴⁴ se puede considerar “como una acción generadora de políticas y acciones mediante los cuales se intenta responder al mandato de ofrecer educación, promover la investigación y difundir la cultura”. (Martínez, 2004; p.62).

Campos (1999; p, 78-79) plantea y abona a la visión donde la gestión institucional supone voluntad política y condiciones de factibilidad para llevar a cabo los acuerdos y decisiones. La visión de gestión es una mirada dinámica en donde el aspecto institucional no supone la inercia, ni el débil vínculo de las áreas, si la estabilidad, es un proceso de enlaces e información, comunicación para acordar procesos y para ir hacia la búsqueda de acuerdos y consensos. Es así que se

pueden generar dos tipos de estrategias (Berquist y Shoemaker 1976) 1.- estrategia para el cambio 2.- estrategia para la estabilidad.

- “La estrategia para el cambio, genera cambios sustanciales en políticas y acciones. Es más notable cuando la institución se encuentra estática, adquiere dimensiones importantes cuando se ve acompañada de fuerzas internas o externas que inciden, con gran influencia, al interior de la institución.
- La estrategia para la estabilidad son aquellas que permiten modificar procedimientos o mecanismos operativos al interior de la institución con el criterio de la eficiencia. Se puede reconocer esta estrategia cuando una institución busca una mayor claridad en la definición que existe en objetivos o propósitos institucionales abstracta o débilmente definidos, sin que necesariamente se llevan a cabo. También se utiliza esta estrategia con un enfoque evaluativo.” (Campos, 1999; p. 79).

Es indudable que toda reorganización de los cuadros administrativos públicos educativos, en nuestros días, se debe a la búsqueda de criterios de calidad institucional y gerencial, que lleve a redistribuir el poder y los recursos públicos limitados, que por lo regular, marcha en contra de la racionalidad de funcionarios⁴⁵ que son escépticos e incrédulos de la capacidad de los políticos activistas y realizadores de conflictos⁴⁶ o acciones beligerantes para el cambio.

La gestión de tipo institucional⁴⁷ bien se puede ubicar también desde la intención de promover cambios en sus procesos (en las actividades escolares), no son sólo movimientos estabilizadores también, por eso se encuentran desacoplados con respecto a la dinámica del propio cambio institucional, el cual depende, en buena medida, no de la gestión sino de otros factores que terminan por rebasarla. “Al existir ambigüedad en el contenido de propósitos y objetivos se dan las condiciones para el desacoplamiento y posible conflicto entre grupos internos. La materialización del discurso codificado en políticas, líneas de acción y estrategias de desarrollo institucional, es interpretada por cada uno de esos grupos, dependiendo de su posición relativa en el juego de fuerzas internas.” (Martínez, 2004; p. 68-69).

Los organismos por lo tanto, deben entenderse como interpreta-re-interpretadores de los mandatos, así como en decodificadores de los objetivos y determinados por su capacidad en relacionarse y en acompañarlo con productos contundentes sólidos, palpables. Esto es claro en la FES Aragón donde existen interpretaciones acerca del mandato que se efectúa desde el gobierno universitario acerca de las maneras de llevar a cabo las estrategias de formación académica de los profesores de esa escuela, la visión es distinta como la cantidad de funcionarios encargados o instrumentadores de la estrategia de formación docente.

Lo que hay que resaltar, es la situación de que se destinan a programas, por ejemplo, FOMDOC u otro tipo de programas, al personal exclusivamente de tiempo completo. Estos son programas de apoyo a la formación docente que deja fuera la posibilidad de fortalecimiento del profesorado por asignatura (lo anterior no es particular de la FES Aragón, es de todas las universidades) En esta escuela se tiene claramente distinguido el desequilibrio, donde los profesores por lo regular, son de asignatura en su mayoría, lo que no permite gozar de los beneficios de los programas para los profesores con este nombramiento. Por tal situación, los programas (federales o de la propia institución) que beneficien a profesores de tiempo completo son de mayor cantidad que aquellos que sólo ubican profesores de asignatura. La pregunta sería, sí con este modelo es factible desarrollar una formación docente fuerte, consolidado desde la escuela y sobre todo una real y efectiva actividad de investigación, que tendría que encontrarse interna en la vida académica de la cultura docente en todas sus actividades que llevaran a beneficiar a “todos los profesores” el modelo de incentivos de la UNAM así como el de origen federal, con programas como FOMES y otros más son selectivos ya que estimulan al profesorado de carrera y al de asignatura es casi olvidado.

En cuanto a la estrategia pareciera ser un proceso de canalización de diversos elementos sintéticos que reflejan diferentes aspiraciones humanas. De acuerdo a

Arellano (2004; p. 26-27) el análisis estratégico de organizaciones parte de tres puntos:

- “La estrategia no es predicción, sino comprensión de la estrategia del “otro”. Se trata de establecerla direccionalidad más apropiada respecto a un contexto.
- La estrategia no trata con mundos racionales, globales y lineales, sino que ve el contexto como una serie de actores, con intereses, contradicciones y alternativas, y de sistemas móviles y cambiantes, donde el poder y el conflicto son los ingredientes principales. Los actores y sus “agencias” no pueden controlar a otros actores, pero si dirigirlos, cooptarlos, vincularse en relación de fuerza y negociación, etcétera
- La estrategia entonces, es una forma de pensamiento, una forma de observar y percibir la realidad. Definitivamente, la estrategia es una perspectiva que forma parte de los esquemas racionalistas, pero su diferencia, respecto de otros esquemas racionalistas, está en el hecho de que va en contra de las últimas consecuencias en los supuestos básicos del modelo típico homogeneidad, estandarización y predicción-control”.

Bajo las características de la estrategia considerada por Arellano, ésta debe entenderse como la dirección de la función con su respectivo objetivo, que efectúen los funcionarios que intervienen en procesos de poder y que buscan cambios de beneficio institucional, es así que busca romper con la homogeneidad, estandarización y predicción-control.

2. Docencia una de las funciones sustantivas de la universidad

La docencia⁴⁸ se considera como la función trascendental de la UNAM en educación superior, de acuerdo a Ortiz (1998; p.130) “es la actividad académica que se constituye en torno a determinados cuerpos de conocimiento; genera un contenido propio que emerge de la relación entre las especialidades de tales cuerpos, de su transmisión y de la organización de las instituciones. Todo ello sujeto a las coyunturas históricas, sociales y culturales que se producen en la educación superior.” Es una actividad originalmente formadora de recursos

humanos, que llega a ser en la actualidad, un vínculo social y cultural debido al desarrollo del conocimiento y la tecnología y en las sociedades industrializadas, es vínculo estrecho con la producción, ya que se ofrecen conocimientos especializados y formación tecnológica.

En la actualidad analizar a la docencia es llegar a ubicar las características que definen a la función, la dupla docencia-investigación en los centros educativos superiores, que depende en gran medida de las formas organizacionales de las sociedades que las contienen. Sus miembros en la organización de trabajo educativo presentan una bien ganada pertenencia, aún con la diversa multiplicidad de intereses y compromisos que la hacen en extremo ambigua, tanto en su capacidad de injerencia e intervención, como sobre las funciones y las actividades académicas de docencia, investigación y servicio de extensión. (Ortiz, 1998; p.136-141). [Ver también a Ordorika (2001), Domínguez (2004)].

Quienes desarrollan las funciones académicas, planeadas por los funcionarios académicos son los docentes e investigadores, quienes asumen la responsabilidad de transmitir y generar el conocimiento especializado de las sociedades modernas. Son especialistas que llevan a cabo la labor de educar a los alumnos de muy diversos niveles o, en este caso, a sus mismos pares. Tienen enorme importancia en las escuelas de educación superior, por ser el personal permanente que da orientación al desarrollo de la educación (sobre todo en los casos del profesorado de carrera). “Son comunidades y grupos de interés que no sólo se dividen las tareas y responsabilidades y generan entre ellas vínculos para cumplir las funciones de transmisión y generación del conocimiento especializado en distintos campos del saber dentro de las organizaciones de educación superior.” (Grediaga, 1999; p.1) En este campo de la organización de acuerdo a estudios elaborados por Bourdieu (1984), existen divisiones y conflictos porque operan en él, sectores con distintos valores, criterios, formas de reconocimiento y asignación de prestigio en competencia.

Campos (1998; p. 17) sostiene que la importancia de los grupos académicos se basa en sus intereses personales como en los servicios docentes sobre todo. Basta considerar que el académico es un profesionalista que desarrolla actividades de comunicación formativa en las aulas y, (si es posible), lleva a cabo labores de investigación, que lo ubican como un elemento relevante en las escuelas. Sin embargo, no podemos dejar de lado que la universidad es vista ahora como si fuera una empresa (Villaseñor, 2000). En ese sentido y bajo las características con que se mueve este tipo de organización, el académico habría que reflexionar, qué tanto es sustituible, debido a la competencia que existe en el mercado laboral y la capacidad de adaptación que se requiere en esos grupos laborales en las diferentes áreas (Vida Académica).

La docencia⁴⁹ al ser una “práctica cotidiana” continúa y portadora de conocimiento, así como el contenido latente explícito que se reproduce, transmite y aprende, se logra de manera mecánica a través de la socialización llevada a cabo entre los docentes de cualquier campo profesional. La docencia, así concebida, como campo profesional, permite poner a la luz todo aquel conocimiento no manifiesto que el docente transmite cuando enfrenta sus tareas de formación en un campo profesional determinado.⁵⁰ Cuando se trata de lo académico en los ámbitos por lo regular como ya lo vimos, surge la idea bifuncional que ubica docencia-investigación que en muchos casos, desgraciadamente son más bien buenos deseos. Debido a que formalmente el docente debería desempeñarse como investigador y no dejar de serlo, por causas de su actividad principal docente. Por el contrario las necesidades de creación de nuevos conocimientos, lo vinculan en tanto con la docencia como la investigación, innumerables autores siempre la perciben unidas debido a que consideran “no hay docencia sin investigación”⁵¹ (Mier, 2004; p. 204-205).

El campo actual de la formación académico-profesional es producto de procesos anteriores y actuales, en los que el peso y las características particulares de las distintas coyunturas socio-históricas influyen de manera significativa en el profesorado. El objetivo que se pretende con este trabajo de investigación, es

identificar las formas bajo las cuales se instrumentó desde una perspectiva concreta, al analizar el primer periodo de la gestión de la Arq. Turcott, directora de la FES Aragón, la importancia dada a la docencia en su formación y en el cumplimiento de los objetivos, estrategias, y programas convertidos en estrategias que buscaron responder con sus funciones, a este requerimiento.

El académico que toma decisiones independientes en su esfera docente-investigativa, las hace debido a su conocimiento especializado sustentado en la experiencia. El modelo colegiado en que se mueve la escuela, tiene como característica primordial la toma de decisiones, se supone fundamentado en el conocimiento, que se expresa en el cumplimiento obligatorio, los acuerdos entre/y los colegios, estas relaciones consideran preferentemente la forma política, lo que da gran flexibilidad para establecer comportamientos particularizados, especializados y que habría que ser considerado en el apartado de gobierno universitario.

Para realizar acciones académicas es necesario que exista la diferenciación entre estructura de decisiones y la estructura administrativa. El modelo colegiado (ya probado) influye entre quienes toman decisiones desde la visión planeadora, por ello busca el funcionamiento eficaz en su sustento tradicional, normado e irrenunciable de la “relativa independencia académica, administrativa y financiera de las distintas unidades docentes”, que en muchos casos no permite solucionar conflictos y “solapa”, en aras de la independencia de las áreas, la ineficiencia y ambigüedades en la solución de problemáticas, la escuela, en esto último, se encuentra aprisionada y sin capacidad de fortalecer las relaciones entre las áreas, los departamentos y las divisiones.

La vinculación docencia–investigación, inminente en los programas escolares, es elemento a considerar en las funciones de las universidades por los académicos. Morán (2003; p. 54-55) considera que la docencia se entiende como “todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos”, mientras que por investigación

ubica “todo lo relacionado con la generación y producción de conocimientos.” La intencionalidad de la docencia de acuerdo al mismo autor es propiciar aprendizajes significativos, en este caso las competencias señaladas para ser “buen docente”. La actividad requiere del dominio de la disciplina o áreas de conocimiento y, a su vez, de las implicaciones del ejercicio profesional, ya que se requiere una formación específica y una dedicación que trasciende las aulas y se inserta en un currículo como condición indispensable de formación.

En relación a la formación docente específica es importante dar un rodeo epistémico con la palabra configuración y su vinculación con la formación, que atiende a exigencias históricas epistemológicas de la articulación. Es una construcción específica que privilegia las lógicas de lo constituyente, sobre las lógicas de lo estructurado de manera que la formación vista como configuración articulada implica colocarnos como un proceso de espacios, tiempos y como productor de ámbitos espacio-temporales con base en una exigencia de articulación exclusiva, en movimiento, inacabado y en constante devenir. La formación refiere más que a un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura. Una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura⁵². (Gómez, 2001; p. 65-67)

3. La Universidad, Institución educativa para la sociedad

Acercarse a la conceptualización de lo que es institución,⁵³ plantea aspectos complejos⁵⁴ sobre las maneras en que se pueden concebir a las Administraciones Públicas (en adelante AP), que tienen como intención, en el ejercicio de sus funciones: los objetivos, misión, metas, visión, propósitos para los que se forman hacia la sociedad. La administración de índole público, como son las universidades, tienen como objetivo principal, el bien social y, como tal, es importante considerar para su estudio, las condiciones de análisis específicas, el

papel que juega la universidad, en específico la FES Aragón UNAM y su entorno micro y macrosocial. La universidad -me refiero a todas las universidades- desde la perspectiva de Comboni (2004; p. 308) lleva un fin social, se puede hablar que humanista (Cfr. Villaseñor y Trista et al) aún y pese a la empresarización paulatina y apresurada, que la envuelve y pretende, conseguir una sociedad mejor, una sociedad más justa y más humana, más libre, democrática, más respetuosa con la dignidad de la persona, más sociable, más solidaria.

La etimología del término proviene del latín “institutio”, como derivado del verbo “instituire” (in-hacia y situere, que es estar, que significa el proceso en que se llega a algo permanente) algo que surge como entidad estable, y alude a ordenamientos de la vida social. Para Weber (2000; p. 42-43) la institución es un “instituto político de actividad continuada que debe, con su cuadro administrativo mantener, mediante la coacción el orden legítimo”. Aclara más adelante, que un “instituto es ante todo el Estado, junto con sus asociaciones heterocéfalas.” Es de entenderse que la universidad al ser parte del Estado, es una asociación de poder legítimo, de acuerdo a Weber, asociación política, siempre y cuando en la medida en que “su existencia y la validez de sus ordenaciones: en un espacio determinado, estén garantizados de un modo continuo por la amenaza y aplicación de la fuerza física por parte de su cuadro administrativo.”

En la universidad las actividades de docencia, difusión e investigación son claramente un medio al servicio de un fin, no sólo un fin en sí misma, no se justifica por sí y para sí, sino para el fin a que tiene que servir, que es la sociedad. Desde su interior, la universidad al ser parte del Estado y ser un instituto político, es una asociación política que garantiza continuidad y la realización de sus funciones, es un organismo político y es engranaje necesario de la sociedad. (Comboni, 2004; p. 308)

El alumno universitario no es el fin último de la universidad realmente; aunque para las estadísticas institucionales así lo sea, por el cumplimiento de objetivos,

metas, propósitos de la propia institución; no tendría sentido plantearse una formación universitaria en función exclusiva de la demanda del alumno (intereses y preferencias que serán cambiantes y, generalmente poco precisas) si esta demanda no facilita su desarrollo como persona y mejora a la sociedad, es decir si no se mira hacia un proceso de impacto de índole social, por eso la universidad tiene como mandato mayor a la sociedad, ese es el propósito teleológico de la universidad. No es sólo el cumplimiento meritocrático de la obtención del título para quien ingresa, sino su papel ante la sociedad. La legislación universitaria al respecto de sus funciones cuando ubica a LOUNAM, EGUNAM, y otros documentos rectores normativos pertenecientes a la institución universitaria refiere a su bien social.

Las instituciones⁵⁵ educativas requieren obligadamente del aparato administrativo que controle-supervise las actividades a efectuar y, por supuesto, considere las formas y labores a desempeñar; es en ese sentido, que se pueden ubicar la misión y la visión de los centros educativos, que distan enormemente de las características que persiguen las empresas productivas con otro fin y que son de índole privado, y más cuando se tiene entre otras tareas la formación de los futuros profesionistas del país. No puede considerarse así a la universidad⁵⁶ pública, como aquella incapaz de satisfacer las exigencias que el desarrollo integral e independiente del país y su población le impone. (Egurrola, 2005; p. 34)

Trista (2004; p.39) define a la Administración Académica (AA), como aquella que propicia operar y desarrollar la docencia, la investigación y la extensión de manera eficaz; así como el uso de los recursos financieros, humanos y físicos vinculados a las funciones a desempeñar, con el fin de lograr resultados definidos como relevantes para la institución y la sociedad. Se ubica que en la AP existe socialmente el mecanismo de evaluación de la calidad del bien producido, el cual que se resume en la aceptación o no del producto en el mercado. ¿Cuál es el impacto en la sociedad, qué se valora de mayor peso que no ser sólo el mercado? Cuando la calidad no es satisfactoria, los consumidores se inclinan hacia una

mercancía similar que satisfaga su requerimiento. La academia debe ser entonces el objeto principal de atención de la administración cuya característica habitual son objetivos ambiguos, poca determinación tecnológica, autoridad difusa y hasta confusa. Aspectos estos que obligadamente debe minimizar.

Lo anterior limita la aplicación de modelos de administración empresarial o público basados en la jerarquía, la ordenación clara de superiores e inferiores en la que los primeros orientan, coordinan y controlan las actividades de los últimos de forma irrestricta. En relación a lo anterior –el mismo autor considera- a las administraciones universitarias como organismos con una infinidad de actividades, que despliegan acciones a través de los programas, que buscan cumplir objetivos de las estrategias que se ubican como esenciales y necesarias en el vasto territorio de lo complejo que es la universidad y su cumplimiento obedece a la eficacia y eficiencia en el desempeño de sus funciones.

- 1) El sistema administrativo de las instituciones educativas, considera Espinoza, (1999; p.307) “desempeñan un papel primordial en el logro de los propósitos institucionales. Cuando se ubica a la institución dentro de las ciencias empresariales, ya no como institución económica y social, mantiene las características primordiales de disponer de recursos escasos (inputs); busca integrarlos (combinarlos), en determinada forma y con arreglos a determinados tecnologías; para lograr productos y/o servicios (outputs), de calidad, por lo que la forma en que se busca el éxito o el fracaso de la institución, dependerá del tipo de productos o servicios que brinde.

La administración de origen científica (Watts 1991, Thompson 1914^a) engendra a la moderna estructura empresarial, organizada por departamentos que suponen “funcionalidad en la división del trabajo”, donde se busca la eficiencia, el control del trabajo y la reproducción a través de mejoras técnicas y organizativas que traen consigo los primeros espacios de planeación departamental, la estandarización y diferenciación del trabajo, mediante estudios de tiempos y movimientos (Taylor, Farol, Mayo, y et al) y el uso de incentivos salariales por rendimiento. (Ibarra, 2003; p. 163-166). La universidad se sustenta en este tipo de administración departamental desde hace ya tiempo, este tipo de racionalidad organizacional sustentada en la institucionalidad, que presentan algunos de los clásicos que dan lugar a movimientos sistemáticos mensurables en la teoría de la

burocracia, ubican las nuevas relaciones humanas, son las que dan pie al movimiento contingente y de ahí, al nuevo institucionalismo. [ver diagramas en Apéndices, los saberes sobre la organización, etapas, enfoques y dilemas (Ibarra, 2003; p. 163)] y el organigrama de la FES Aragón, los incentivos al profesorado, se basan en esos principios de búsqueda de la eficiencia en el trabajo y el logro de competencias pertinentes, sin embargo, son momentos que se encuentran circunscritos a la condición laboral del profesorado, que no así en específico a su formación, sino a los requerimientos administrativos (Programa de Trabajo, tarjeta de control, etc.).

La institucionalización⁵⁷ es un proceso social por el cual algunas relaciones y acciones sociales llegan a darse por sentado, (normativizar las pautas de acción) y un sistema de cosas en que los conocimientos compartidos, definen lo que tiene significado y las acciones que son posibles realizar (Zucker, 1983; p. 2), al considerar el sentido de las acciones institucionales de los sujetos. En las instituciones, las convenciones no son meras conveniencias, guardan un estatus con carácter de norma en el pensamiento y la acción social (Meyer y Rowan, Jepperson, Douglas, 1986; p. 46-48) en este enfoque, sólo algunas convenciones califican. (Meyer y Rowan, Powell y Dimaggio, 1999; p. 33-47) Son la reglamentación que se haya envuelta en convenciones sociales, beneficios colectivos, pensamientos comunitarios para y por la sociedad.

Clark Kerr (en Casanova, 1997; p. 197) considera a la institución como una “multidiversidad” en cuanto a su relación con la sociedad, la institución específicamente universitaria se debe a ésta y es “devota de la igualdad de oportunidades”; sobre todo cuando se busca cumplir con las máximas de la igualdad, fraternidad y libertad, postulados producto de la revolución francesa, o porque al ser sensible se está consciente de la necesidad de compartir y de contribuir a la distribución de la riqueza y proporcionarla en las esferas de los que en la sociedad se encuentran desheredados, es decir, en la pobreza o pobreza extrema (Ver Rawls, 2000; p. 20).

Kerr mantiene una visión apocalíptica determinista, porque la planeación de los fines de la multidiversidad, están ya dados otorgados, predestinados por un sentido manifiesto: la preservación de las verdades eternas, la creación del nuevo conocimiento y la mejora del servicio, donde siempre la verdad y el conocimiento de alto orden sirven a las necesidades del hombre. Lo sustancial del planteamiento de Clark, se centra en que “la universidad no es ya una comunidad fundada en un principio único, sino que ha pasado a ser un conjunto de comunidades y actividades unidas por un nombre común, un gobierno común y propósitos relacionados”.⁵⁸

Se considera, por lo tanto, a las Instituciones Universitarias⁵⁹ como espacios de desarrollo del trabajo académico,⁶⁰ como productoras y transmisoras de conocimiento, actividades que contribuyen intrínsecamente al bienestar social colectivo y al desarrollo nacional (Ordorika, 2004; p. 10). Las características de una universidad, como es la UNAM, obedece a principios institucionales que lo llevan al cumplimiento de propósitos del gobierno, con intermediaciones en los grupos que envuelven a la organización. La Universidad es la institución social, que por su nacimiento como portadora de una nueva visión (la ilustración), es fundamental, en cuanto a que promueve y crea conocimiento para la sociedad, pero además ideologías, por lo mismo, tiene una difusión y participación mayor en el conocimiento, el cual en el mundo de la sociedad del conocimiento tiene una apertura de participación mayor. La institución universitaria crea organizaciones que producen conocimiento y planteamientos relevantes en cuanto a “nutrir sus conocimientos”. (Domínguez, 2001; p. 491) La sociedad del conocimiento no sólo es una organización y una estructura sobre la que se distribuye información, sino que también genera nuevos conocimientos, configurándose como una cultura, una nueva forma de concebir el mundo en relación a valores, costumbres y formas de vivirlo, como el estadio más avanzado de la evolución de las Sociedades de la Información (Masuda, 1985 y et al), que impregna formas tecnológicamente modernizantes de organización, como son ahora las competencias.

Suárez (2004; p.29) al considerar la existencia de efectos desinstitucionalizadores y de debilitamiento de la universidad [Ver Baldrige en Barnett (2002), Bardisa (1997) et al] los ubica en los mecanismos de evaluación y estímulos al trabajo académico de las universidades públicas mexicanas; la evaluación es el elemento sustancial, requerimiento fundamental de este fenómeno que puede ubicarse en todas las universidades, sin excepción, debido a que por lo regular en todas se está en procesos incesantes de evaluación, debido a los impulsos que trae la modernización. Son efectos de la visión empresarial colocadas en las instituciones educativas de nivel superior, para buscar la eficiencia y convertirlas en entidades competitivas y de calidad.⁶¹ El llamado en la educación, al igual que en las empresas y fábricas, es la calidad de los procesos y al plantearlas en las escuelas tiene sentido el control, supervisión, certificación y todo tipo de evaluación.

Plantea Casanova (2002; p. 19) que la institución universitaria se encuentra inserta en un profundo proceso de cambio y, de manera simultánea, vive una vez más una intensa fase de reconceptualización sobre sí misma. En la FES Aragón las preguntas esenciales serían: si la institución junto con todos sus funcionarios se encuentra sumergidos en procesos de modernización, en pos de la calidad educativa y con el propósito de impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones que se encuentran en crisis son espacios obligados de cambio, aunque para muchos analistas las escuelas son entes muy tradicionales resistentes a los procesos de transformación, Barnett (2002; p.46) plantea que son las universidades instituciones tradicionales. (Cuando se aferra a su tradicional base de valores, aún cuando accede al nuevo resplandor que lo atrae).

La desinstitucionalización bien podría considerarse como un proceso de la Crisis Estructural General (CEG) que enmarca la investigadora Alicia de Alba (2006), cuando señala el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas, que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social,

político, cultural, etc., debilitamiento que conduce a la proliferación de “elementos flotantes”. Esto es, de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc. Una crisis estructural generalizada, se caracteriza por la “desestructuración de las estructuras”, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación.⁶² La desestructuración en las instituciones bien puede tener existencia temporal, pero no permanente, debido a que de la crisis obligadamente pasará ese caos de una administración a la siguiente administración.

Habría que pensar sobre este debilitamiento de la universidad, en específico si el fenómeno se está presentando en la FES Aragón, y considerar en la desinstitucionalización como disfuncionalidad, para lograr funcionalidad tiene que ser útil y eficiente para los fines que a la universidad convengan y le fortalezcan, como puede ser, el descentralizar su mirada y repensar desde la misma unidad escolar FES Aragón su participación dentro de la UNAM. Replantear su quehacer a la luz de redefinir sus perspectivas académicas, a fin de sostener la identidad de las escuelas que la conforman y su posibilidad de promover posiciones identitarias de desarrollo reales y efectivas de consolidación, para la formación del docente y fortalecimiento de su capacidad de enriquecimiento académico.

La UNAM representa variadas facetas, realidades, en el sentido de quienes la conforman y mantienen diferencias en una misma Universidad, la UNAM no es un ente monolítico, ni homogéneo. No puede existir desde la junta de gobierno, ni desde las directivas escolares una sola visión homogénea de la universidad, es cierto que pueden catalogarse por la existencia o no de investigadores, o por los tipos de docentes en su actividad primordial como lo son las distintas escuelas, los institutos y las facultades y no se diga el nivel bachillerato con las preparatorias o por los Colegios de Ciencias y Humanidades, por los tipos de programas, por las condiciones de lejanía o cercanía con C.U. y por otras condicionantes más. Las condiciones son distintas, así como las problemáticas de cada escuela, de ahí la

importancia de contar con las herramientas para responder al contexto de manera integral, y a tener una visión más amplia al respecto de la heterogeneidad que representa la comunidad universitaria.

Las instituciones de gobierno universitario, como eslabones del gran gobierno federal, son organizaciones de mantenimiento del ejercicio del poder: porque lo ejercen y son organismos de la sociedad legítimos, que a través de su reglamentación funcionan, para que según Ibarra, (2003; p. 191) se mire y ubique a las universidades desde la Teoría de la Organización (TO), por lo tanto, permite repensarlas y considerarlas sobre sus procesos organizacionales que los han llevado a la modernización. Desde principios de los setenta son espacios de enfrentamiento de racionalidades de diferentes dimensiones, donde el determinismo y el voluntarismo se encuentran necesariamente, para analizar la forma en que se toma decisiones y los sistemas de relación que entablan los actores. La teoría de la elección racional⁶³ centra su observación en el análisis del modo en que el agente racional, en condiciones de interdependencia con otros, realiza una decisión. En dicho análisis la herramienta más utilizada es el modelo de juegos.

En las instituciones de gobierno se administran los recursos, siendo importante ahora en estos momentos los requerimientos de transparencia, de rendición de cuentas; y la aplicación y cumplimiento de objetivos, metas, propósitos que de la institución, y aquellos personales se tengan, que demuestran los cruces de intereses de los que la constituyen, la incesante necesidad de ser eficiente en la organización y en la gestión, para el logro de los objetivos. “Dada la nueva valoración (que se basa en lo racional, ver apartado acerca de la racionalidad de las organizaciones) de la función administrativa en la educación superior, y considerando que su funcionamiento influye y condiciona la calidad y la pertinencia de la misma, tanto como las llamadas funciones sustantivas docencia, investigación y extensión universitaria “difusión””, se considera que habría que sostener “la tesis de que es necesario replantear la taxonomía que hasta ahora

sigue usándose de las funciones de la educación superior, ya que la administración para el logro de la competitividad resulta tan sustantiva como las tradicionalmente consideradas funciones fundamentales, () resulta ahora muy simplista y limitado considerar a la administración como una función de apoyo o adjetiva de las funciones sustantivas.” (Ibarra, 2003; p. 191).

Para Powell y Dimaggio, (1999; p. 33-47) las instituciones se pueden analizar desde variados enfoques que se aglutinan en dos grandes tendencias: aquella concepción donde “las instituciones son producto del diseño humano, resultado de acciones útiles realizadas por individuos orientados institucionalmente” son constructos humanos (Kant lo llama instituciones artificiales subjetivas⁶⁴). A esta línea pertenecen las corrientes de los políticos científicos (sustentados en la rama de la teoría del juego de la elección racional),⁶⁵ consideran que las definiciones de la institución se basa en ideas de que son gustos congelados temporalmente (Riker, 1980). Otra corriente, la ubica como estructuras de reglas, procedimientos y acuerdos (Shepsle, 1986). Por último, se puede ver como prescripciones acerca de las acciones requeridas, prohibidas o permitidas (Ostrom, 1986).

El nuevo institucionalismo desde el análisis organizacional toma como punto de partida la homogeneidad de prácticas y acuerdos que se encuentran en el mercado de trabajo, escuelas, estados y corporaciones. Lo anterior se une a lo que es la calidad constante y repetitiva de la vida organizada, puede explicarse desde los actores individuales maximizadores, pero más bien, como planteamiento que se localiza en la persistencia de las prácticas, tanto en su calidad dada por sentido como en su reproducción de estructuras, que en cierta medida, se sostienen a sí mismas (Zucker, Powell y Dimaggio, 1999; p. 33-47). Son características distintivas de la organización universitaria, los procesos de negociación, debido a que la estructura posibilita las relaciones de vinculación y correspondencia en la responsabilidad institucional: consejos técnicos, colegios de profesores, organizaciones sindicales, relaciones laborales y otras manifestaciones organizacionales más. En la universidad se tendría que analizar

si logra la solución de las problemáticas que subsisten y que le son propios a la institución, pero sobre todo si el profesionalista resuelve problemas de su ámbito laboral como de su vida cotidiana.

Las IES hoy en día han tenido con el surgimiento de nuevas instituciones, la exigencia en la satisfacción de sus intereses como grupo, con formas muy diversas de participación que juegan roles institucionales, papeles que generan una dinámica nueva. “Los estudios acerca de la problemática institucional universitaria se abordan desde tres perspectivas principales: la que se centra en la influencia directa que recibe del entorno, sea mediante la relación asimétrica con mayor peso específico por parte del Estado; o por los factores tales como las necesidades sociales y el nuevo escenario económico (Loyo et al. 1993). Campos (1999; p. 62), considera como de gran peso la influencia del Estado al establecer lazos vinculantes con las políticas gubernamentales;⁶⁶ donde se plantea una mayor dinámica de interacción y relación entre las IES, el Estado, las políticas gubernamentales y diversos procesos sociales.

Esquivel (2004; p. 117-118) plantea que la universidad ha cambiado en los últimos años hacia lo práctico, (la instrumentalidad, que enmarca Horkheimer citado por Esquivel) Al denunciar el “eclipse de la razón”, donde la instrumentalización de ésta, su conversión en un sistema vacío de reglas organizativas que niegan la crítica y llevan a una situación de adaptación y pasividad ante una administración compulsiva, debido a su papel de buscar la “solución de problemas de la sociedad”, por eso su transformación obedece a comprender que “La universidad es generadora de personas a productora de entes productivos; es buena si vende; mala si no vende.” Plantea Esquivel que gestionar es vender, pero vender qué, soluciones a problemas de todo tipo de la sociedad. Los humanistas preocupados por la formación, no aceptan o no asimilan la masificación de la banalidad mercantil, un producto de primera importancia para la imagen del éxito. Las unidades académicas tendrán adentro de sus planes de desarrollo el propiciar

conocimiento que deben servir para solucionar problemas, que a la sociedad le atañe.

El planteamiento anterior (solución a problemas de todo tipo de la sociedad) por las universidades, tiene incrustadas indudablemente las tendencias a la “empresarización de las universidades”. El desplazamiento de la academia en primer lugar por la administración, ha ido transformando a los profesores e investigadores, en ese factor humano que debe ser manejado a partir del reconocimiento del comportamiento informal en los grupos de trabajo, en estructuras formales (Ibarra, 2003; p. 172). Por lo que se reconoce que desde hace años en la FES Aragón, se le otorga mayor peso a la administración escolar centrada en sus requerimientos, que a las necesidades de la academia o de los estudiantes en específico; es contradictorio cuando ubica que la organización escolar va en busca del reconocimiento a través de estructuras formales, (calidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y otros de la misma especie en la administración) el reconocimiento a la evaluación acreditadora, en muchos casos es a la administración, al mérito, no a lo que corresponde a los espacios de orden curricular, pedagogía, formación docente, mejoramiento de metodologías de trabajo etc. Lo formal en la cotidianidad del imperio de lo administrativo, es en donde lo académico se diluye y se le considera como en otro plano en cuanto a lo académico.

Ibarra Colado (2003; p. 173) al ubicar la institucionalización de las TO de las universitarias, coloca a la comunidad académica, profundamente preocupada por aspectos teóricos acerca de su integración y con la visión paradigmática común o diferente, compatibles, a fin de cuentas con las universidades. Parsons y Weber, son referentes necesarios del proceso de institucionalización; con la teoría del orden social, si bien existen tamicos en sus planteamientos, son parámetros importantes de lo funcional institucional.

El movimiento contingente, que se sustenta en el estructural-funcionalismo, tuvo como propósito “descubrir las relaciones causales que permitieran explicar el

impacto del contexto en la estructura y el funcionamiento de las organizaciones” (Ibarra, 2003; p. 176). Lo anterior permitirá ayudar a determinar el diseño más apropiado de la organización, para facilitar su desempeño eficaz. (Burns y Stalker 1961; Woodward, 1958, 1965). Parsons identifica cuatro tipos de organizaciones:

- Las que se orientan a la producción económica (visión empresarial)
- Las que responden a finalidades políticas (organismos gubernamentales, organización militar)
- Las de integración (tribunales, partidos políticos) y,
- Las de mantenimiento de normas (iglesias, centros de enseñanza) como las universidades.

Las universidades con base en el análisis de Parsons, se encuentran en este último apartado y son objeto de indagación de la TO, lo que posibilita el análisis de las características estructurales básicas en la FES Aragón. Los esfuerzos por procurar en la investigación el analizar los objetivos de las instituciones educativas, y la relación que mantienen con algunas de sus dimensiones estructurales más significativas. A la universidad como organización formal se le reconoce por: su alto nivel de complejidad, por su estructura de autoridad, la toma de decisiones, el control que ejerce y el compromiso que obtiene, los patrones de comunicación, el comportamiento (intensión de sentido) de quienes participan en ella, el impacto de las nuevas tecnologías y la naturaleza de las relaciones que mantiene con el exterior. (Ibarra, 2003; p. 180) (Ver en Apéndices el Organigrama de la racionalidad de las teorías organizacionales) y, por supuesto, por el papel que juegan en el manejo de las condiciones al interior de la institución.

De las características que configuran y marcan a la organización se encuentra: 1) la división del trabajo, el poder y la responsabilidad que no son casuales sino planeadas; 2) la presencia de uno o más centros de poder, que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia sus fines; tales centros revisan estructura y resultados para reformar la organización hacia la eficiencia y, 3) la posibilidad de sustitución, traslado o promoción de personal; las

organizaciones tanto como los individuos son en la sociedad, formalmente responsables por sus acciones. Son las organizaciones “procesadoras de personas” en cuanto a vida se refiere porque tienen un potencial enorme para cambiar o afectar las vidas de quienes entran en contacto con ellas, por lo que la organización puede ser espacio de realización o de frustración para el individuo. Estas características que son propias de las universidades, y de cualquier tipo de institución, al considerarse los rangos de “simulación” nos damos cuenta que el impacto es enorme, debido a que significa que no ha logrado detener los motivos de su proliferación y el reflejo de su actuar laboral en el logro de los objetivos estratégicos.

La organización implica toma de decisiones de los sujetos que la comandan, considera Miranda (2001; p. 48) el que “sea individuo, grupo o movimiento (...) que sirve para la solución de un conflicto o contradicción social o para dar respuesta a un conjunto de expectativas sociales”. La organización trae consigo un foco de tensión [Cfr. Bourdieu (2005) en campo de fuerza, Foucault (2005) con dispositivos de poder, el Modelo Baldrige (citado por Barnett 2002) donde ubica la pugna en los organismos universitarios) entre el conjunto de necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones sociales, que significa el uso de la racionalidad con el propósito de:

1. Establecer nuevos vínculos y relaciones sociales entre sujetos y, entre éstos y los objetos
2. Definir una nueva orientación de las mismas
3. Crear un marco de justificación de las finalidades que persigue y los medios que necesita para lograrlas Miranda (2001; p. 48). Se hace presente la racionalidad medios-fines kantiana y que Weber retoma para su análisis de lo racional en lo científico, con la teoría institucional, la burocracia y otros aspectos más, hasta llegar a la instrumentalizar con la burocracia. La racionalidad moderna se encuentra en la filosofía epistemológica de la racionalidad del espíritu científico, donde las razones son producto de la creatividad humana.

Marúm (1999; p. 305) ubica que el funcionamiento en

“La educación superior debe cumplir (ser) eficiente en el uso de los recursos, que la sociedad le asigna, directa o indirectamente, esto es, debe funcionar con calidad. Tiene además el compromiso de responder con eficacia al proporcionar los recursos humanos, conocimientos y aspiraciones que esperan y necesitan la sociedad en general y los empleadores como parte de ella, es decir, debe tener pertinencia. Calidad y pertinencia son un binomio indisoluble en la actuación de las instituciones de educación superior.”⁶⁷

La racionalidad weberiana en las administraciones escolares eficientes buscan cumplir con la calidad que se exige y clama en las escuelas, es el cumplir con la eficiencia, pertinencia y eficacia el desarrollo de los programas. Los propósitos de la calidad modernizante obligan a las instituciones de nivel superior a “buscar” efficientar al docente, en sus funciones a través de programas de formación que potencialicen los recursos humanos con que cuentan.

De acuerdo con Campos (1999; p. 76), la estructura relacional universitaria entre los grupos dentro de la organización mantienen las siguientes dimensiones:

- **“Relaciones de intercambio**
- **Relaciones de poder** y
- **Relaciones conflictivas** las cuales se encuentran en el ámbito de la distribución del poder entre grupos y dentro de cada uno de ellos. Se dan las siguientes. **Relaciones de intercambio:**
 - ✓ Intercambio de recursos: financieros, trabajo, servicios, lealtad, poder etc.
 - ✓ Intensidad del intercambio: magnitud y calidad de recursos disponibles en el intercambio
 - ✓ Direccionalidad del intercambio: flujo de intercambio horizontal y vertical, dentro de las estructuras formadas de la organización

Las relaciones de poder que en todos los grupos humanos existen, son:

- El poder es una relación recíproca y asimétrica de intercambio
- El poder está ligado a los propósitos y expectativas de los grupos participantes.

En cuanto a las **relaciones conflictivas**:

*El conflicto representa los intentos de cambiar o preservar las relaciones existentes de poder y una tendencia a desarticular o desacoplar el flujo regular de los intercambios

*El conflicto representa una modificación en la normatividad de la estructura de relaciones.” Campos (1999; p. 76)

La distribución del poder entre grupos acorde a las relaciones de conflicto y, dentro de cada uno de ellos, se genera a partir de los propósitos, intereses y expectativas que tienen los miembros de un grupo determinado (Chapela, 1992; p. 44) Esto, sin duda, puede servir para apresurar procesos e influencia en los grupos para involucrarse a actualización y obtención de mayores estudios o, por el contrario, para evitar hacerlo en la medida en que se logran que ciertos grupos se fortalezcan, mientras que otros no pueden obtener mejoras en sus incentivos y reconocimiento jerárquico, debido a que en ocasiones la institucionalidad posibilita la diferenciación del tipo de profesor en su relación laboral de profesor de carrera, con los que son de asignaturas y no permite mejoras sustanciales en otro tipo de académicos.

En todas las universidades los grupos de poder de todo tipo, son organismos imprescindibles y necesarios que añaden un mayor peso en las expectativas de seguridad laboral, de identidad académica, de interés por la pertenencia al colegio, por el conocimiento del profesor, por contar con el “don” de enseñar, por el propósito, que se le reconozca como profesor. De acuerdo a la distribución del poder, los tipos de grupos pueden ser:

- “- Grupos de autoridad formal
- Grupos de autoridad pseudoformal
- Grupos de poder pseudoformal
- Grupos de redes de poder pseudoformal.⁶⁸ (Campos, 1999; p. 77)

Cuando me refiero a grupos de esta naturaleza ubico aquellos que tienen jerárquicamente el mando de la institución como son los directivos ellos son la autoridad formal, pero además, comparten el manejo de la autoridad con aquellos allegados a las autoridades (pseudoformal) y que en la cadena de mando guardan importancia por su vínculo que entablan con los que formalmente la tienen y que los vínculos los relacionan aunque no tengan el peso de la gobernancia. También

se tienen los grupos de poder pseudoformal que por su actividad desde académica hasta política, mantienen el poder de influir en decisiones y en determinaciones que afectan a la institución y las redes, que en la medida en que se forman toman relevancia debido a un momento político importante como cuando sucede la sucesión del director, en donde se ramifican las relaciones para buscar mantenerse en el poder e influir en la toma de decisiones de quien tiene o va a tener el poder.

En la FES Aragón existe, en general, grupos políticos de todo tipo que se ubican en alguna de las características consideradas, que se desarrollaran más adelante en el siguiente apartado.

Capítulo IV

Metodología de la investigación. El actuar de los funcionarios con respecto de la formación docente, experiencias y gestiones Educativas en Derecho en la FES Aragón. Los hallazgos.

Presentación

El lector encontrará en este capítulo, aquellos elementos relevantes formulados desde la problematización, que surgen relacionados al proyecto de investigación, situación que sirvió de guía para la elaboración de la metodología. Al interno de este apartado, se presentan aspectos como el planteamiento del problema, los objetivos y los supuestos de investigación.

La metodología de investigación que se señala en el capítulo, refiere de manera precisa a la planeación metodológica para el trabajo de campo, que es un aspecto importante en la obtención de información de los funcionarios (considerados como informantes clave) y, de aquellos actores docentes académicos que tuvieron en sus manos la ejecución de los objetivos estratégicos, que con distintas miradas y perspectivas refirieron a la carrera de la licenciatura y al posgrado de Derecho de la FES Aragón, en el se desplegaron las estrategias para la formación del docente, en específico, del académico de Derecho en la FES Aragón.

En otro momento, dentro de los aspectos metodológicos, se ubican los testimonios escritos con sustentación en lo histórico, en específico, en la historiografía crítica es así que se consideran los documentos marcos institucionales, que sobre las estrategias para la formación docente planteó e implantó, la administración que dirigió la Arq. Lilia Turcott en su primer periodo de gobierno, 2001-2005, los cuales fueron analizados a la luz de ese método) y, el otro método utilizado que fue, el de la narrativa testimonial que se sustentó en las metodologías fenomenológicas

que sirvieron para obtener la información necesaria requerida, a través de la entrevista a profundidad, que fue la técnica para el posterior análisis de los datos al ser aplicados los instrumentos. Para el uso de la recopilación bibliográfica, se realizó a través de fichas de trabajo, insumo necesario de la investigación.

Se hace presente, desde el planteamiento metodológico utilizado en la investigación, la explicación explícita acerca del procedimiento que se efectuó, en la guía de entrevista y los problemas hallados en la aplicación de la misma debido a los tiempos “restringidos de los informantes” que fue situación a tomar en cuenta para la elaboración de la bitácora de organización de las entrevistas. Esta, fue la técnica fundamental utilizada en la elaboración de la investigación. El lugar de la entrevista, por lo regular, se efectuó en sus respectivos lugares de trabajo, en los horarios de los mismos informantes. La entrevista, insisto, fue la técnica primordial utilizada en la investigación cualitativa. Es preciso aclarar que la entrevista fue a profundidad, por lo que en varias ocasiones en distintos días se abordaron a los informantes, a quienes se les catalogó como claves, por las características primordiales de su puesto y las condiciones de su posición en la investigación.

Un apartado necesario es la explicación sobre la organización de la información obtenida a través de la entrevista a profundidad. Con la guía de entrevista, se diseñaron ejercicios de “cuestionarios específicos” para el tipo de informante, con el propósito de que se pudiera analizar, aquellos aspectos relevantes del manejo del informante. Las unidades organizadoras fueron las temáticas que sobre: Organización interna, Relaciones Interinstitucionales, Comunicación de las áreas, Formación Docente y por último la que corresponde a Vida académica que es trascendental ya que se refiere a lo que hicieron, para el propósito de la formación docente, estas unidades de análisis son las que permitieron organizar la información para su posterior reflexión y por supuesto son las que permitieron obtener los instrumentos.

Se presenta en un tercer apartado del capítulo, los hallazgos producto de la recopilación de la información surgida de los análisis que propiciaron los datos encontrados. Es aquí donde se desarrolla el momento reflexivo y de análisis de lo obtenido en el trabajo de campo y de lo que, de acuerdo a la sustentación teórica, se pone en juego. Para el momento final del capítulo, producto de los hallazgos, se realizó una descripción densa de las acciones implementadas para analizar que se cumplieran los propósitos de alcanzar la estrategia de la formación docente que se planeó para los académicos de la escuela FES Aragón, en específico para la carrera de Derecho en licenciatura y en posgrado, por último como resultado de la investigación se presenta el reporte final de investigación como se dará cuenta el lector, es llegar a la síntesis de la investigación porque reúne la sustancia de lo que fue el propósito del problema de investigación.

Alcanzar gestiones exitosas en cuanto a la calidad educativa, requiere que el gestor conozca el contexto en el que se desenvuelven las instituciones universitarias. Estas tienen normatividades que reglamentan las funciones de la institución y le otorgan la institucionalidad necesaria para efectuar el trabajo de gestión. El gobierno universitario es un órgano de administración-gestoría que despliega estrategias a través de actividades que buscan alcanzar sus objetivos. Todo logro de ellos significa la realización adecuada-pertinente de una serie de actividades culminadas para alcanzar beneficios académicos que se sustenta en la organización, en la capacidad que la organización demuestra, ésta se encuentra en lo que alcanza a aprender, debido al grado o nivel de aprendizaje de su exterior-entorno y del acoplamiento/transformación de la realidad.

El modelo de gestión fundamentado en la realización de la Gestión Estratégica obedece a la búsqueda del control de los procesos, a través de una política sustentada en la reglamentación y en las funciones prioritarias de la institución, en donde la formación docente es un requerimiento que obliga al gestor-académico a la permanencia o a la emigración del académico. La eficacia y la eficiencia es, a fin de cuentas, el requerimiento de la gestión educativa que se lleva a cabo en la

FES Aragón por ir hacia la búsqueda de la calidad educativa, en el caso de la formación docente iría en el sentido de alcanzar procesos de aprendizajes profundos.

Es en la FES Aragón en donde se redactan y efectúan las estrategias internas a través del PDI 01-05 para buscar el desarrollo de la institución, el cambio hacia la mejora de la Facultad para buscar la mejora de los procesos educativos, la transformación lo que permitiría realmente que se transforme la institución. Pero cuando los cuadros administrativos no alcanzan las metas deseadas y se alcance los niveles deseados de calidad verdadera, las excepciones en los profesores y del alumnado, no significan condiciones propicias para que el egresado tenga mayores recursos para enfrentarse al ámbito laboral.

El gobierno Universitario de la FES Aragón se apoya en lineamientos que determinan el requerimiento de continuación formativa se apoya a su vez en los propósitos de los programas de estímulos a los docentes y de pertenencia a los requerimientos que marca el CONACyT, es decir, a las políticas de instituciones vinculadas en la tecnología y la ciencia, así como con políticas más macro que se vinculan desde lo económico hasta lo social. La formación docente, es prioridad de la FES Aragón en el discurso, está planteando un modelo formativo sustentado en la capacitación, actualización utilitarista, que busca convertir al docente en especialista en su materia, pero sin involucrarlo en condiciones profundas, para empoderarlo en la investigación como medida para alcanzar una trayectoria distinta en la formación, basada en la profesionalización docente.

La trama de la vida académica, al respecto de la formación docente, en la que se ve envuelta los profesores de la FES Aragón, debe reconocerse, enmarca situaciones de conflicto porque el análisis de la gobernabilidad en el logro de la formación docente atraviesa por momentos de toma de decisiones donde los grupos tribus, colegios, academias realizan, pero también intervienen. Y los que componen, los grupos políticos de cada área y de las que se subsumen en

coyunturas. Un claro ejemplo son los “grupúsculos” que surgen exclusivamente en el momento en el que se acercan las elecciones del nuevo director del plantel o de representantes alumnos o profesores. Son en muchos casos organizaciones escindidas o nuevas organizaciones recién formadas. La formación docente es una estrategia que la administración universitaria de la FES Aragón presentó como preocupación principal pero que se centró en la población con definitividad/base dejando desamparados a los interinos. Esto trae aparejado que solo un mínimo porcentaje de profesores puede integrarse realmente a los programas que la UNAM plantea de formación docente, se puede calcular en un 70% o hasta el 80% el porcentaje de profesores interino.

Las unidades organizacionales educativas universitarias conformadas en la estructura de la institución no significan que, por ese sólo hecho, funcionaliza a la organización. Las tribus y grupos formales e informales son los que otorgan presión a las estrategias que se llevan a cabo en la consecución de los propósitos escolares. Cuando se dejan fuera los objetivos y las estrategias no son viables para llevar a cabo los propósitos de la Facultad la FES Aragón por alcanzar la mejora en la calidad educativa del centro escolar la administración pierde la institucionalidad cuando dejan fuera las funciones centrales y las estrategias centrales que deben desarrollarse para alcanzar los objetivos propuestos personales o de grupo sin tomar en cuenta a la institución más que para beneficio personal. La docencia al ser una profesión que se vincula a una práctica profesional especializada que viene como conocimientos y organizaciones particulares apegadas a relaciones sociales en la sociedad es una necesaria actividad en las sociedades abiertas democráticas.

La formación profesional de los docentes de Derecho y en general de la FES Aragón requiere no sólo de la planeación de actividades sino de la organización de los cuerpos colegiados. El gobierno universitario de la FES Aragón posibilita la formación institucional al lograr atraer al docente, que por su condición laboral,

entre otras causas no puede volver atractivo el momento formativo y por no ser todavía una condición indispensable institucional para favorecer la estancia y/o permanencia del docente en la Facultad. Para el caso del profesor de carrera, su formación debería estar vinculada a la investigación y a una formación permanente universitaria, sin embargo esto no sucede. El gobierno universitario de la FES Aragón con su planeación estratégica pretendió y buscó una formación apegada a la propuesta DGAPA estrategias en donde la mirada desde la FES Aragón fue adaptarse a los requerimientos de actualización del profesorado en general más que en particular. El modelo de la DGAPA obedece a requerimientos y/o necesidades de la FES Aragón desde la mirada de los funcionarios, pero no a los requerimientos que los profesores necesitan, los que en muchos casos no son tomados en cuenta para la toma de decisiones de capacitación, los canales de comunicación y de búsqueda de opiniones de los docentes faltan o no se han abierto.

La formación del docente/académico reviste la mejoría en los procesos de aprendizaje y puede garantizar procesos de aprendizaje de calidad en las instituciones en relación a los conocimientos que el alumnado construye. No es factible la mejora de la calidad educativa sin que el académico no tenga plena intervención en el mismo. El modelo de formación sustentado en la Planeación estratégica en la FES Aragón obedece a pensar a la capacitación como dotación, capacidad de hacer reaccionar, razonar, sentir, gozar, de crear, para adquirir o perfeccionar una técnica o su saber es profesionalizante. Supone la adquisición de la capacidad instrumental para perfeccionar el quehacer del docente. La formación del docente en la FES Aragón tiene como característica el profesionalizar la docencia como lo plantean en los discursos institucionales pero involucrando a los docentes en un papel más relevante en los procesos formativos de su personal docente.

La FES Aragón plantea, en el hecho, elementos que se acercan al modelo de formación docente apegado a la mirada que Ferry y Shön más que a la de

Chehaybar que sobresale con el discurso y visión, que es amplia. La formación, para esta investigadora, es integral desde lo cultural, político, social, apegado a las condiciones que rodean a la formación del educando, en donde conlleva la concepción acerca de la Bildung vista desde la visión racional de la tradición alemana donde la interpretación de lo cultural ocupa papel fundamental. Shön y Ferry ven la formación, esa es la concepción que más se apega a la realidad de la FES Aragón, como actualización, permite utilizar, sin equivoco, la concepción de la capacitación como posibilidad de continuación de lo formativo, la capacitación es el principal proceso para alcanzar la formación.

La concepción de capacitación que plantean Shön y Ferry mantiene la idea de la posibilidad instrumental para que a través de la obtención de conocimiento por habilidades, fomentar, adquirir y llegar a aprender como un continuo. Tiene un sentido más práctico, se ubica en la profesionalización del docente en una sociedad del conocimiento en donde imperan los aprendizajes y donde se piensa en la formación para la actualización, al involucrarse en la capacitación. La formación continua es preocupación de Ferry no significó en muchos casos ver lo pedagógico sino centrarse en su asignatura de la especialidad que domina.

Todas las políticas educativas para las IES llevan a que se profesionalice la docencia, lo que implicó categorizar y conformar políticas de formación docente para responder a los requerimientos de la época. La FES Aragón cayó en el supuesto de la formación docente pero con las condiciones en que surge la escuela de no contar con puesto base y con lo que hereda que es un cuerpo académico de carrera exclusivo sin grandes posibilidades de crecimiento. Se puede considerar como mecanismo interno de la FES Aragón para la realización de la formación del docente en derecho que modelo que siempre se planteo para desarrollar estrategias de estabilidad fuera la gestión sustentada en la Planeación Estratégica. Podemos decir, sin lugar a dudas, que el modelo de estabilidad de la gestión en formación permitió modificar procedimientos o algunos mecanismos operativos en busca de la eficiencia. Esto se puede lograr cuando se solicitan

informes anuales con los datos y logros alcanzados y metas realizadas. Este tipo de modelo formativo requirió de un modelo de gestión estratégica a fuerza de lograr cambios evaluando el modelo de formación debía de encontrarse descentralizado no asumido por la institución FES Aragón sino en el profesor mismo.

La concepción de formación-docente relacionada a formación en la FES Aragón requiere de la organización eficiente que busca al profesional reflexivo a aquel que genera conocimiento por medio de la actualización capacitación y en ese sentido proceso formativo. Es por lo tanto la formación continua la que se buscó en la propuesta de la FES Aragón para con lo cual se requirió de una organización que buscó claridad en la planeación estratégica, los logros y las metas a alcanzar. Pero sobre todo debe quedar bastante claro la instrumentación los procesos de gestión educativa a alcanzar. Una formación reflexiva del profesorado trae consigo el enfrentamiento con la realidad en la FES Aragón por parte de las autoridades esto no se presenta se le descentra y se le presenta una realidad donde se le envuelve en las condiciones de la UNAM en general, sin darse cuenta que aunque existan condiciones como la pertenencia de la FES Aragón a la UNAM no mantiene las condiciones que otras facultades tienen en relación al presupuesto y a las condiciones de crecimiento y desarrollo que se mantiene en la escuela. El darse forma en la concepción de formación para el docente de derecho sería el obtener requerimientos de su formación en la propia escuela.

1. Problemática acerca de la formación docente en la FES Aragón

- **Planteamiento del problema**

Existe gran preocupación, por las autoridades encargadas de la administración-gestión, que abre a la discusión en la FES Aragón, la temática de la formación

docente, manifestada en los Informes Anuales en el Plan de Desarrollo y en las noticias oficiales del Boletín Aragón, que hasta plantean la acreditación de las carreras, así como por docentes e “investigadores” preocupados por la continuidad en la formación del académico. Lo anterior es notable, debido a los planteamientos encontrados en la planeación y en la ejecución de las actividades así como, en los discursos que los académicos plantearon, para con la formación. Desde que nació la escuela como unidad multidisciplinaria en 1976 (Escuela Nacional de Estudios Profesionales), la licenciatura en Derecho ocupó importancia debido a la cantidad de alumnos y de profesores que la carrera tuvo desde un inicio. Hasta el día de hoy, sigue teniendo gran importancia ya que cuenta con el mayor número de alumnos y profesores de las carreras existentes. Al nacer el Posgrado en Derecho, se heredó y continuó dando esa relevancia ya que contó con el mayor número de alumnos y profesores, que llevó a su vez, a buscar el cumplimiento que desde la licenciatura, pretendió estimular la incorporación de sus docentes, como de sus alumnos a alcanzar estudios de ese nivel para su mejora.

Se ubicó a la formación como paso importante para la consolidación de las carreras, entre ellas la de Derecho, que aunque ha tenido cambios, no se conoce los cambios académicos suscitados por los docentes que se encontraron dando “clases” en el periodo analizado. Es muy claro que el crecimiento de matrícula fue preocupación latente de las autoridades centrales (en Ciudad Universitaria) como de la misma institución en la FES Aragón.

TITULADOS DE DERECHO EN EL NIVEL LICENCIATURA

PERIODO	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
NÚMERO	*	564	531	538
OTRAS OPCIONES	*	8	8	4
TOTAL	546	572	539	542

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. 2005. Los titulados en el área de Ciencias Sociales dentro de la que se encuentra Derecho es de 3 116 alumnos. Durante el periodo analizado se titularon en esa carrera 2 199 alumnos. * No se tiene el dato

Cuando existe crecimiento en la matrícula de los alumnos en Derecho, por el lado de los que se titulan, sigue siendo muy bajo su número, en comparación a los que

egresan por generaciones. La titulación sigue siendo baja, aún y pese a las variadas posibilidades que ahora existen para hacerlo.

POBLACIÓN ESCOLAR EN POSGRADO EN DERECHO

PERIODO	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
MAESTRIA EN DERECHO PENAL REINGRESO	2			
MAESTRIA	177	167	151	120
DOCTORADO	21	23	22	71
TOTALES	300	190	173	191
ALUMNOSC/GRADO	3	3	10	23
No. DE EGRESADOS	14	78	22	37

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005) Es característico del periodo señalado, el efecto de “decaimiento en la cantidad de alumnos” en la maestría y en el doctorado en Derecho. Aún así siguió siendo la carrera más numerosa en cuanto a alumnos y profesores

Sabiendo que las autoridades desde hace tiempo han dispuesto como medida requerida para la FES Aragón el incremento de la matrícula de alumnos año con año, sin cambios en la infraestructura de la escuela, ni en mejores condiciones de los espacios de estudios para los estudiantes. Es también notoria, la preocupación de las autoridades por diversificar y abrir nuevas carreras, desde la licenciatura hasta el posgrado, con especializaciones o en su defecto nuevos “campos”, que aún siguen “pendientes.” (Ver PDA 01-05) dentro de la misma carrera de Derecho.

Se manifiesta que la cantidad de banco de horas fueron mínimas manteniéndose por lo regular, sin cambios, lo anterior, ató las posibilidades de estabilidad laboral de los profesores se reconoce, aunque no con precisión, al sólo contar con las suficientes.(la información se maneja confidencial y no se pudo conseguir). Fue en muchos casos amenazante porque imposibilitó hacer frente al crecimiento matricular, mientras el banco de horas permaneció casi intacto, esta medida evitó buscar que se crearan puestos de medio tiempo o tiempo completo para los profesores, comentado por ellos mismos, donde los exámenes de oposición por lo regular fueron “ejercicios de compromiso” sustentados en la apariencia y en la simulación, conociéndose de antemano, que los lugares ya estaban destinados por las autoridades o predestinados tras la presión ejercida por algún grupo para

“ciertas personas” ubicadas en mejor posición con aquel espacio de poder en cuestión.(testimonios, ante todo de los docentes y de algunos funcionarios).

Se reconoció por las autoridades escolares entrevistadas, que se sortearon aquellos aspectos negativos para evitar su afectación en la realización de las tareas institucionales, como fue la formación docente, sabiendo que fue un fenómeno recurrente junto con los problemas que enfrentaron en la institución propiciadas por el olvido y la falta de comunicación, desarticulación y escasa recuperación de las experiencias; prueba de la lucha de los cotos de poder de los grupos al interno de la escuela. (Los feudos son casi impenetrables y suscitan que no haya comunicación, integración y la utilización de los conocimientos y experiencias de los distintos sectores académicos). El grupo que se entrevistó ubicó esta problemática y dejó ver que la historicidad del área, es desconocida por quien ahora ocupa los cargos.

El incremento de la matrícula en licenciatura fue al alza, pero se olvidó que ese crecimiento no fue igual que el nivel de titulación, que alcanzaron los egresados. Al contrario, en el 2002-2003, que es el parámetro como indicador del mayor número de titulados en la licenciatura en Derecho, al siguiente año cae con un porcentaje de 5.07% menos y al siguiente, casi se mantiene en ese mismo porcentaje. Es entonces en donde no coincidió el esfuerzo que plantearon las autoridades del plantel, en aspectos que van dirigidos para la titulación en la Licenciatura en Derecho. Que no significó que tuvieran o alcanzaran calidad los procesos educativos, jamás se manejan los indicadores que consideran para evaluar la calidad y no se conocen ni se plantean sus parámetros.

Como da cuenta la gráfica acerca del “número total de alumnos de licenciatura en total del periodo 2001-2005”, el nivel de cumplimiento de egresados es muy bajo en relación a la población titulada, pues de la cantidad que se encontraba en la licenciatura en Derecho, que en promedio sería de 5 076 cada año con base a los 4 años de análisis, el número de titulados en promedio es de 555 alumnos, lo que

representó en la población en la licenciatura de Derecho el 10.8 %. (El ingreso de alumnos en la carrera de Derecho fue del 2001 al 2005 de 1 092, 1 106, 1 151 y 1 146 mientras en el reingreso fue de 3 698, 3 852, 4 065 y 4 216 respectivamente) El lector se podrá dar cuenta que no guarda ni tiene ninguna relación con la eficacia que se consideró con la cantidad de alumnos que ingresaron, pero que no lograron titularse. Habría que ver además, los niveles que los egresados tuvieron para poder enfrentar al ámbito laboral con relación a aquellas habilidades desarrolladas para dar solución a los problemas que la vida laboral les presenta no existe ningún proyecto de seguimiento a egresados que de cuenta de lo anterior. En el PNE 01-06, se habló de que un programa de calidad es aquel que logra niveles de eficiencia terminal del 50%, en este caso se está muy lejos de este porcentaje.

Las preguntas de investigación que se realizaron, fueron:

¿Obedecieron los programas de formación docente de la dependencia, a la política institucional universitaria (UNAM) que considera como prioritaria la formación docente? ¿La organización de la dependencia respondió, con la gobernabilidad, al desarrollo requerido al efectuar y desarrollar las estrategias sobre formación docente de los académicos de Derecho? ¿Los objetivos estratégicos institucionales definidos, respondieron a las necesidades de llevar a cabo los programas de formación docente en específico en Derecho? ¿Existió claridad en los distintos actores que intervinieron en el programa de formación docente, en especial en Derecho, dentro del proyecto académico considerado como importante por la dependencia? ¿La formación docente en Derecho fue tarea desarrollada y cumplida por la FES Aragón? ¿Qué gestión efectuó la autoridad para lograr la realización de las estrategias para llevar a cabo la formación del docente en la FES Aragón? ¿De qué manera se efectuó la comunicación y vinculación entre las áreas académicas-administrativas para desarrollar e implementar las tareas en la FES Aragón acerca de la Formación Docente?

Los programas de formación docente desde la visión de las autoridades del plantel, como se mencionó en el capítulo II, fueron programas que propusieron una capacitación continua y actualización constante para los docentes de la escuela. Se consideró en el discurso oficial, como aspecto importante al plantear en los informes, el cumplimiento de esa medida en la FES Aragón. Sin embargo, habría que ver qué sucedió al interno de los propios cursos que se otorgaron en la escuela para los docentes; cuáles fueron los resultados obtenidos (es preciso ubicar que no se tiene parámetros de medición alguna sobre los aspectos considerados como relevancia, pertinencia y calidad de los cursos).

Si esos cursos significaron mejoría en los ambientes académicos de los profesores, al obtener niveles de estudios de posgrado y por supuesto, de mejora en la formación de los alumnos que de alguna manera, tendría que reflejarse en el incremento de sus niveles de desempeño como estudiantes al posibilitarlos para alcanzar: grado de titulación mayores en un periodo adecuado; nivel de aprovechamiento cada vez mayores; cumplimiento de su estancia reglamentaria de 5 años en la licenciatura y 2 años en la maestría; de los créditos requeridos en ambos niveles (Licenciatura y Posgrado) disminución de la reprobación, evitar la repetición de semestres y las bajas hasta llegar a la deserción que cada vez sea minúscula, imperceptible cómo lograr que desertaran cada vez menos alumnos en sus niveles de estudios tanto en licenciatura como en posgrado y, contar con parámetros de medición al lograr alumnos con mejores niveles de aprovechamiento y un claro incremento en sus evaluaciones generacionales. En los informes anuales de la institución como tampoco en el Plan de Desarrollos e consideraron los datos antes señalados.

La DGAPA (Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM) planteó programas de fortalecimiento de la carrera académica, en donde el propósito fue que: “La fuerza de la institución radica en la calidad y la capacidad de sus académicos, por ello fortalecer su carrera académica es fundamental para lograr los fines de la UNAM”. Lo que implicaron acciones de apoyo a la formación,

superación y actualización de todos los universitarios. La DGAPA planteó lo anterior, porque apostó a que la “labor de cada uno de los académicos nutre cotidianamente a la institución en aulas, laboratorios, cubículos, bibliotecas y en todos los ámbitos universitarios. Con el objeto de impulsar y consolidar esta vida académica”, por lo que diseñó y administró acciones de apoyo directo a la investigación y la docencia. (Ver DGAPA, <http://dgapa.unam.mx>)

Dentro de los programas académicos de la UNAM se encuentra el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) este Programa para profesores de licenciatura, fue y sigue siendo un mecanismo de actualización académica permanente –según la institución aragonesa- al proporcionar a través de diplomados y cursos, herramientas didácticas que permiten al docente renovar sus conocimientos y perfeccionar sus métodos de enseñanza. Es así como se organizaron cursos y diplomados para profesores de licenciatura, para su integración a la actualización de su disciplina de conocimiento con los aspectos pedagógicos que permita el uso y desarrollo de la tecnología educativa. En Derecho no se contempló en exclusivo el que se organizaran cursos y diplomados para el profesor de carrera.

Existen programas de estímulos al docente como el PEPASIG (Programa de Estímulos a Profesores de Asignatura) o el PASPA (Programa de Actualización, Superación de Personal Académico) y otros más. La FES Aragón en consonancia con el aspecto de consolidación y fortalecimiento de la vida académica para los docentes manifestaron sus autoridades, planteó “Fomentar y apoyar la superación y actualización del personal docente. Elevar cualitativamente (no se conocen cuáles fueron los indicadores de calidad) y cuantitativamente las opciones de formación de los profesores (las mediciones cuantitativas es lo que realmente aparece en los informes como momentos evaluadores). Promover la permanencia del personal académico ya que se reconoce, la enorme movilidad del profesorado. Contar con una planta académica de alto nivel, incrementando el número de maestros y doctores en cada carrera e Impulsar y apoyar las acciones

encaminadas a la obtención de grados académicos”. (PDA 01-05; p. 14) Lo que evitaría la posibilidad de la formación de la identidad docente del profesorado de la carrera de Derecho.

De entre los objetivos estratégicos considerados por la institución se ubicó el de fortalecer la planta académica para generar estabilidad laboral y compromiso con su quehacer profesional y, contar con una planta académica docente en constante superación y actualización tanto en su especialidad como en el ámbito pedagógico. Como estrategia asumida se consideró el establecimiento de la evaluación bajo el supuesto de que ésta permitiera al docente su auto transformación, y buscar la calidad, eficiencia y competitividad. La propuesta misma es selectiva ya que no posibilita el involucramiento de los profesores de asignatura a mejores condiciones laborales, por lo regular el profesor mejor evaluado será aquel con condiciones laborales estables.

En relación al Posgrado, el objetivo estratégico fue “Fortalecer el Programa de Desarrollo del Posgrado a fin de formar recursos humanos de alta calidad”. (PDA; p. 74) que supone que considera la formación de docentes y de sus docentes mismos, al retomar la estrategia de programación de cursos, talleres, diplomados, seminarios en la especialidad como en el ámbito pedagógico. Dentro de las estrategias que se consideraron estuvieron aquella de:

Incrementar la estructura académico-administrativa; desarrollo operativo de los campos ya autorizados; acrecentar la infraestructura y equiparla adecuadamente y elevar la eficiencia Terminal de los alumnos y la obtención del grado, aspecto que considera el RGEP, que confirma la no consideración del documento.

No se consideró por el Plan de Desarrollo del Posgrado 2002-2006 (PDP 02-06) el haber sido elaborado en el 2002; sin embargo, no fue tomado en cuenta en los informes que le sucedieron elaborados por la Dirección. A continuación se presentan los objetivos de la investigación elementos sustanciales guías de la elaboración de la investigación.

- **Objetivos de la investigación**

- Conocer, e interpretar la estrategia de continuidad en la formación docente en Derecho que efectuaron las autoridades para la licenciatura y posgrado de la FES Aragón en el periodo 2001-2005, al planear, diseñar y fomentar su cumplimiento en los objetivos estratégicos de la institución.
- Propiciar espacios para reflexionar acerca del proyecto formativo de los docentes en Derecho, sustentados y efectivos, que reditúen en mejoras de índole cualitativa y cuantitativa de los programas institucionales para que se efficienten los procesos formativos de los estudiantes de la carrera.

- **Supuestos de Investigación**

- a) El gobierno universitario de la FES Aragón, no tuvo la gobernabilidad o gobernanza, para el cumplimiento de los objetivos estratégicos propuestos acerca de la formación docente en licenciatura y posgrado en Derecho, en el periodo 2001-2005, y de otras actividades relativas que coinciden con varios programas, que le circunscriben como fue el de efficientar los procesos pedagógicos de los docentes, fomentar la estabilidad laboral, el arraigo con la escuela, los concursos de oposición para aumentar las plazas de tiempos completo y medios tiempos con las definitividades y otros aspectos más, afectando el incumplimiento de las estrategias de formación docente, debido a la carencia en propiciar una vida y ambientes académicos, que generaran en la escuela condiciones, atmósferas y climas propiciadores de esa naturaleza. No se promovieron vínculos de

discusiones y desarrollos académicos en la producción de investigaciones y publicaciones con arbitraje nacional e internacional; conferencias donde la medición se efectuara por la calidad de participantes, no sólo evaluados desde su cumplimiento numérico por los asistentes al evento; sino por los temas relevantes surgidos de las necesidades de los docentes, especialidades en los campos de dominio logrados por la propia escuela que sean nichos de conocimiento en licenciatura y posgrado.

- b) La formación docente careció de una racionalidad instrumental eficiente, sustentada en lo académico, como guía primordial y que no fuera sólo bajo la visión exclusiva administrativa, por lo que aparecieron signos de discordancia entre políticas-acciones ejecutadas y porque se aceptó, en los informes anuales presentados por las mismas autoridades que hubo procesos que no abarcaron a todos los profesores, debido a su condición laboral con la institución y, que por lo mismo, el desarrollo de los programas de formación docente en la FES Aragón se vio obstaculizado por la movilidad de la planta docente de Derecho, influenciada además por condicionantes como la carencia de vida académica, que las autoridades debían haber propiciado y formulados programas de capacitación, actualización y formación para todos los docentes, y no propiciar bajos niveles de estimulación para el profesorado.

2. Los métodos de investigación: la historiografía crítica y la narrativa testimonial en la dimensión administrativa

a) La Historiografía crítica

La investigación documental, que se efectuó correspondió a aquellos aspectos de la historiografía crítica, que podemos sintetizar, como la recuperación de los documentos históricos de la institución; son legados institucionales de la

administración analizada, correspondiente a esa época, que fueron del interés de quien comandó el periodo acotado de investigación y que, buscó gobernabilidad con la visión de la directora y por supuesto de su equipo de trabajo, en específico en el manejo de las estrategias implementadas para la formación docente en Derecho, realizada en la FES Aragón, durante el periodo 2001-2005. Y la narrativa testimonial que retoma las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas del marco de referencia⁶⁹ por el sujeto que las vive y las experimenta, exige ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos.

En el caso de los materiales escritos⁷⁰ revisados y analizados, de la FES Aragón del periodo de 2001-2005, aparecen intervenciones de los funcionarios del plantel, útiles para la investigación, por lo que se usó como método de análisis específico la historiografía crítica, que plantea el imperativo necesario para el propósito de retomar y utilizar los materiales oficiales como la voz de la Directora del plantel; esta visión se extendió además para con el Secretario Académico y el Administrativo. La historiografía crítica es “una forma de problematizar el conocimiento sobre el pasado, su potencial es significativo () La historiografía crítica, propone pensar, reflexionar, problematizar y escribir historia a partir de un eje teórico al recuperar la historia para el presente”. (Pappe, 2001; p. 14).

La visión historiográfica crítica aplicada en el análisis, se desarrolló en el apartado de ubicación de documentos elaborados durante la administración de la Arq. Lilia Turcott González centrado en aquellos elementos, foco de interés de la investigación, que ubican los documentos escritos oficiales acerca de la formación docente, es el deber ser, pero que van a ser colocados en “tela de juicio” al analizar lo acontecido. Son considerados como parámetros en el capítulo II que habla de la UNAM y en específico de la FES Aragón y en el apartado IV se consideran los informes anuales que se plantearon en el periodo considerado, momento de gobierno de la directora del plantel.

“Los testimonios⁷¹ escritos informan sobre algunos aspectos de subjetividades () particulares en la primera mitad del siglo.” (Cano y Radkau, 1989; p 10-11). Los relatos⁷² plantean, revelan y escudriñan la cultura de las organizaciones, que prevalece en las dependencias administrativas públicas. La bibliografía específica acerca de la teoría de las organizaciones, subrayó durante el decenio pasado la dimensión cultural de las modernas organizaciones laborales. (Bozeman, 2000; p. 141).

Al enfocar con precisión a los políticos administradores educativos en situaciones adversas, lo anterior no significó necesariamente, recuperar la memoria del poder –entendida ésta como la institucionalidad del gobierno universitario aragonés-, para el caso de la UNAM, que corresponde a la administración analizada se pretende, valorar a los protagonistas que la historia siempre registra con nombre y apellido. Porque en definitiva un grupo de elite, cualquiera que sea, y la política, que es por excelencia una representación de todas, es histórica y como su denominación lo indica, “los pocos que están en la cosa” y que, por su autoridad e influencia, se arrogan la facultad de determinar las conductas y los hábitos de los más, son quienes toman decisiones de aplicación instrumental (Dutrenit Bielous, 1997; p. 62).

b) La narrativa testimonial

Los métodos fenomenológicos como son en los que se basan los testimonios, sólo pueden ser aceptados desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta su interpretación es relevante al ser, son estudiados mediante métodos fenomenológicos, ya que su esencia “depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, es decir, como una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano.” Husserl (1962) acuñó el término “Lebenswelt” (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de ese mundo vivido, con

sus propios significados”, es lo que constituye el referente fundamental de la narrativa testimonial (Martínez, 2004; p. 164)

Gadamer (1984) al retomar a Dilthey puntualiza que “la fenomenología intencional ha llevado por primera vez el espíritu, como espíritu al campo de la experiencia sistemática y de las ciencias y ha dado con ello un giro total a la tarea del conocimiento”. (Gadamer 1984; p. 306) La propuesta inicial de vivencia que hace Ortega y Gasset al traducir la palabra (“erleben”, vivir) se emplea en la literatura biográfica. En Francia, Bergson con el intuicionismo, realiza una severa crítica demoledora a la psicofísica del momento y enfatiza el concepto de “vida” como opuesto al de la tendencia objetivadora de los conceptos psicológicos la vivencia como elemento de forma de involucrarse con su realidad por el individuo⁷³.

Desde la narrativa testimonial, el investigador es sólo un “instrumento” de la persona que testifica “la narrativa testimonial es una clase de documento bastante diferente de las publicaciones biográficas. Pero lo que más caracteriza, es la esperanza que tiene el protagonista de que su historia mueva al lector a la acción, llame la atención de la audiencia (incluso internacional, como fue el caso de Rigoberta Menchú o lo que representa en estos momentos, el caso de la comunidad de Atenco y su organización por la defensa de la tierra). En la narrativa testimonial, se busca que la vida del testigo esté directamente ligada con cambios sociales” (Martínez, 2004; p. 66) Martínez a su vez plantea que Berveley (2000) define a la narrativa al “estilo de novela, pero en forma de texto impreso expuesta en primera persona por un narrador, que fue testigo de los sucesos y que se ve envuelto en la entrevista por el investigador, que no excluida, trabajador social, por quien se interesa en conocer su “verdad” su mirada.

En el trabajo de recopilación de datos para los investigadores, se ubicó a la entrevista como la técnica central, por eso la otra tarea esencial –aparte de la recopilación de información institucional- fue ubicar a los actores representativos de la investigación y que alcanzaran el nivel de informantes clave en este estudio,

por eso se comenzó a tener pláticas con personal de las áreas de licenciatura y posgrado para ubicar características de los actores posibles a entrevistar. Para organizar las entrevistas de campo, se fue llevando una bitácora de entrevistas a realizar, que sirvió como instrumento organizador; guía para ubicar la accesibilidad en la disponibilidad de tiempo de los funcionarios y docentes posibles para realizar las entrevistas.

3. La entrevista cualitativa a profundidad, técnica esencial en el proceso de la investigación del trabajo de campo

En la investigación se considera a la entrevista como relevante, por lo que su utilidad fue primordial como técnica usada. Considera Peón, (2004; p. 66) que la entrevista cualitativa es una puerta de entrada a la realidad social. Herramienta sustancial en la realización de la investigación siendo el investigador quien se acerca a los discursos del pasado y que tiene la posibilidad de intercambiar ideas para comprender el presente.

La entrevista⁷⁴ al considerarse como herramienta de la investigación, (Peón, 2004; p. 66) de entrada, introduce a debates epistémicos acerca de la objetividad y la subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico y sus posibilidades metodológicas. La articulación y la comunicación de opiniones y creencias, ocupan un lugar central en las organizaciones, plantea March. (1984, p. 32) De acuerdo a Bozeman (2000; p. 120) “Vivimos en función de las interpretaciones que hacemos y nos volvemos mejores o peores por el significado que atribuimos a los hechos y las instituciones.” La tradición de la conversación, el ir y venir (discurrir) del intercambio oral de ideas que suelen estar regidas por normas socioculturales (lo que se dice en y una determinada situación, y lo que más bien se calla); y, por otra parte, el proceso del pensamiento conceptual para el conocimiento, basado en la elaboración argumentada de la reflexión. (Dutrenit, 1997; p. 52) Es innegable que la entrevista como técnica central de la

investigación, busca la interpretación de los investigados quienes pasaron por ese periodo en puestos importantes y que “cara-a-cara”, es decir involucrados con los sujetos investigados, llevaron bajo su responsabilidad las acciones referidas.

Es de tomarse en cuenta, que en el muestreo teórico en investigaciones cualitativas el número real de casos estudiados es relativamente poco importante, lo relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador a desarrollar ideas dentro del área de la vida social que está siendo estudiada. La cantidad de informantes clave fue de 14 personas con características “sui generis”, potencialmente con gran experiencia y académicamente reconocidos en el ámbito laboral. Los indicadores trabajados fueron organizadores, quienes anticipadamente sirvieron para sustentar las variables que fueron seleccionadas como parámetros esenciales en la medición de la gobernabilidad de la organización estudiada, al respecto de la formación docente en la carrera de Derecho, para la ubicación del tipo de preguntas a efectuar.

El guión se consideró siempre como una guía. (Ver cuadros, anexos de los profesores y de los funcionarios). El sentido de la investigación al establecer como técnica los testimonios, buscó la posibilidad de que se explayarán libremente los informantes, sólo con la limitación del tiempo de la entrevista en ese lugar, en ese momento. Es importante tomar en cuenta que en el muestreo, el número real de casos estudiados es relativamente poco importante. Lo que es relevante y es característica de los estudios cualitativos, es el potencial de cada caso para ayudar al investigador a desarrollar ideas dentro del área de la administración que está siendo estudiada.

El momento de ubicar y seleccionar para la investigación, a los actores contiene importancia, por eso fue fundamental su voz con las aportaciones que realizaron a través de las opiniones vertidas con las entrevistas.⁷⁵ Antes del desarrollo de éstas, se les propuso guardar el anonimato para que pudieran expresarse a plenitud, por lo que se les pidió que sin ningún temor, ni titubeos o prejuicios, se

explayaran al plantear sus ideas. Los informantes en este trabajo de investigación, son identificados a través de letras o números que no guardan ninguna relación con la jerarquía y que es sólo con el propósito de ubicarlos, dentro de la investigación. El caso especial a señalar, es la de la Directora del plantel Arq. Lilia Turcott con la cual se retoma su voz con base en las publicaciones institucionales elaboradas en el periodo de análisis señalado y por el otro lado, en sus intervenciones en cuanto a sus interpretaciones efectuadas analizadas en el Boletín Aragón, a través de la historiografía crítica, y/o Plan de Desarrollo de la FES Aragón.

Lo que interesa esencialmente, para esta investigación, es “recuperar aquellos aspectos de la vida de los funcionarios sobre todo y los académicos, para que () ayuden a entender las medidas de las autoridades adoptadas”. (Landesmann, 2001; p. 39-40). La idea en ese sentido, es que las “historias de vida” propician la práctica historiográfica involucrada dándose a la tarea de recabar, de forma sistemática y ordenada, para llegar después al análisis de datos al analizar los testimonios orales y los relatos personales.” (Cano y Radkau, 1989; p. 10). Dice Ruíz e Ispizúa (1989; 126) al considerar que la entrevista a profundidad involucra un “esfuerzo de inmersión” (mas exactamente de reinmersión) del entrevistado frente a, o en elaboración con el entrevistado, que participa activamente en este ejercicio de reposición cuasi teatral. Este tipo de entrevistas están diferenciadas entre sí por tres características: “la unidad de análisis de su aplicación (individual vs. grupal) su carácter holístico o en un solo acto y, el grado de dirección-no dirección con que se desarrolla la entrevista”⁷⁶. (Peón, 2004; p. 75)

La entrevista a profundidad no tiene realmente un protocolo o calendario estructurado y consiste en una lista general de áreas por cubrir, hay que ubicar, en este caso, que su acotación obedeció a las temáticas previamente ubicadas que fueron: organización interna, relaciones interinstitucionales, comunicación del área, formación docente y vida académica con cada informante. Por ello el

investigador, debe decidir cuándo y cómo aplicar algunas frases que orienten al entrevistado hacia los objetivos propuestos, creando al mismo tiempo una atmósfera confortable para que el informante hable libremente. Es así que previamente se elaboraron guías, para el entrevistador, que sirvieron de recordatorio para no obviar algún tema respecto al foco de interés requerido (se recuerda al lector que la investigación utilizó como instrumentos de recopilación de información una guía de entrevista que orienta las preguntas que se abordaron abordarse) a través de preguntas que se abordan para el entrevistador.

La dinámica de la entrevista buscó que se narraran historias orales temáticas, y donde la participación del entrevistador fuera más activa. El valor, por ejemplo de las historias de vida temáticas es “permitir un trabajo a profundidad con cada entrevistado, en la búsqueda de comprensión de su singularidad e historicidad, a la vez que busca incesantemente también comprender cómo cada singularidad es parte de una identidad colectiva, expresa y contribuye a la constitución de una historia institucional.” (Landesmann, 2001; p. 40) La misma autora considera que la singularidad de este dispositivo reside en el hecho de que se realiza a través de la interacción entre dos sujetos, mediada por la entrevista vista como técnica constituida para la investigación que nos compete y que a su vez permite que se efectúen los vínculos “cara-a-cara” para la obtención de la investigación, es la entrevista la que permite ubicar que en la investigación cualitativa la mirada de la construcción y reconstrucción de los actores dan significados a lo vivido con sus representaciones e interpretaciones de lo que les aconteció, de su experiencia para el trabajo de campo.

4. Planeación de las acciones metodológicas a realizar por el investigador

Como en toda investigación se requiere inevitablemente planear las actividades, a desarrollar, siempre sustentadas en experiencias vividas que permiten conocer el

cómo se hizo para la realización de la investigación y por supuesto, no olvidar la carga teórica que trae consigo, su elaboración. El trabajo para efectuar la entrevista, que se sustentan en el plan o programa de actividades que se desarrolló a través de una bitácora organizadora de las mismas. Es importante ubicarlo como un elemento organizador del trabajo de campo de la investigación. Es en ese sentido, que se debe reconocer que la metodología es inventiva científica sustentada, creación singular del investigador, basada en la experiencia y lo teórico, Berger y Luckman (1989; p.31) cuando consideran que la realidad es un constructo social elaborado por el hombre, ubican el carácter “creativo,” científico del hombre socialmente ubicado.

Aquel que se coloque como investigador de lo “empírico” deberá tomar muy en cuenta, tanto a los actores esenciales en su investigación, como a sus acciones para ubicar aquellos que son de su interés, es ahí donde, con la construcción de su objeto de estudio como indicativo, fijar su atención, y objetivar la investigación en un contexto claramente definido y en una temporalidad acotada en el tiempo; ubicar el contexto es delimitar historicidad.”La selección de la muestra en un estudio cualitativo, requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante y el fenómeno a investigación, usando criterios (que justificará) que pueden basarse en consideraciones teóricas conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones”. (Martínez, 2004; p. 85)

Esta investigación ubica a los funcionarios de la FES Aragón del periodo 2001-2005 como informantes clave, por la calidad de la información, que para LeCompte son:

“individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch, 1962), Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el investigador. Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de grupos o instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. A menudo son individuos atípicos, por lo que deben ser escogidos con cuidado si se pretende que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo de informantes clave. La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de

los estudios. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, los informantes clave pueden sensibilizar al investigador hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos completos.” LeCompte (1984; p. 134-145)

En el caso de los funcionarios a considerar que son clave por su participación en el periodo a investigar, se escogieron porque ocuparon puestos de toma de decisiones fundamental, personajes de confianza, concedores de sus funciones y a su vez de respeto a los reglamentos laborales y de la institución, porque los conocen, se les catalogó como profesionales que tienen una racionalidad burocrática (medios-fines), cualidades de conocimiento, carisma por el reconocimiento profesional, son responsables, son eficientes en el desempeño de sus labores, saben trabajar bajo presión, saben dirigir, cumplir metas, cómo organizar y delegar autoridad. Por eso los funcionarios o autoridades fueron considerados como actores que cubren las características y cualidades requeridas de acuerdo a la función que desempeñaron y que al ser informantes clave guardaron una posición importante en tanto la ubicación jerárquica de su puesto, como en el desarrollo de lo administrativo-académico donde se ubicaron como decisores de las acciones y de la planeación institucional.

La ubicación de los informantes clave, funcionarios relacionados con el área de Derecho en la licenciatura o en el posgrado, tuvieron puestos diversos desde técnicos o Jefes de División hasta Jefatura de la Secretaría académica o Administrativa. Otra clase de informantes clave lo ocuparon los profesores mismos, que tuvieron actividad docente durante el periodo acotado de investigación, fueron profesores de tiempo completo, medio tiempo y de asignatura que contaban con más de 10 años de estar otorgando sus clases en la institución, se consideran expertos en las actividades que realizaron debiendo tener además de los años de antigüedad, experiencia, conocimiento de sus funciones y también dominio de sus labores. Son en su gran mayoría, docentes frente a grupo, concedores de su materia, que prestan servicios en otros espacios públicos o privados, su edad es muy variada ya que van desde los 30 o

más años. Los profesores entre ellos mismos son catalogados como buenos docentes porque tienen el reconocimiento de sus autoridades, de los propios alumnos y de los docentes; cuentan con niveles de estudio que va desde de licenciatura hasta el posgrado.

La selección de los informantes clave, se hizo con base en la detección a través de las entrevistas diagnósticas, como por los materiales históricos considerados (el Boletín Aragón sobre todo). La diferencia en la selección de los informantes clave, de los que no lo son, se debió a los criterios utilizados a la ubicación de las cualidades, así como por el tipo de técnica de detección y, la caracterización de éstos. La manera en cómo se realiza la entrevista de tipo teórico o intencionado, siguiendo un proceso de acumulación de entrevistas paulatina incremental, hasta lograr un “punto de saturación” de los conocimientos adquiridos, en el que se considera, se ha captado todas las dimensiones de interés de manera, que se valore que los resultados provenientes de una nueva entrevista, no aportarían más información de relevancia a la investigación. (Peón, 2004; p. 83). El hecho mismo de efectuar entrevistas a profundidad, no involucra necesariamente la realización de un proceso participante, éstas sí pueden elaborarse en varias ocasiones. Es decir, el entrevistado usualmente es interrogado más de una vez. El propósito de los distintos momentos es agotar los puntos que son necesarios para la investigación o clarificar algunos elementos que no quedaron en la entrevista.

La investigación que se presenta a continuación, ubicó a informantes clave como parámetros invaluable para la obtención de información, se recurrió a éstos, por ser expertos sobre el tema de estudio, líderes formales jerarquizados por la institución o informales, como es el caso de varios de ellos que han logrado estudios y reconocimientos en el extranjero, son personalidades destacadas. Lo principal en el momento de las entrevistas fue darle la seguridad de que puede hablar libremente, alentándolo y estimulándolo con cautela, pero evitando influir con nuestras actitudes. (Flórez y Tobón, 2004; p. 54)

PROFESORES INFORMANTES CLAVE

INFORMANTE	EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	EVALUACIÓN DEL DOCENTE*	PUBLICACIONES	AÑOS EN LA DOCENCIA	INVESTIGACIONES ASESORADAS	SINDICALIZADO
1	46	LICENCIAT.	BUENO	SI	12	SI	SI
2	41	MAESTRIA	BUENO	NO	15	SI	SI
3	45	MAESTRIA	BUENO	NO	17	NO	SI
4	51	MAESTRÍA	MUY BUENO	SI	25	SI	SI
5	60	MAESTRIA	MUY BUENO	SI	21	SI	SI
6	55	DOCTOR.	MUY BUENO	NO	19	SI	SI

Fuente: Trabajo personal sobre los datos de recopilación* Se evaluaron los profesores por ellos mismos y con base a entrevistas con los funcionarios.

FUNCIONARIOS INFORMANTES CLAVE

INFORMANTE	EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	AÑOS EN LA DOCENCIA	SNI	TIENE PUBLICACIONES	PUESTO OCUPADO	TOMARON DECISIONES	SU PUESTO CORRESP. A LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA	CONOCE MANEJA Y REGLAMENTACIÓN UNIVERSITARIA	OCUPÓ PUESTO CONFIANZA	CUMPLIM. DE METAS	RESPECTO A LOS TRABAJADORES ACADÉMICOS	SE CONSIDERA PROFESIONAL EN SU PUESTO	EFICIENTE EN EL DESEMPEÑO.	DIRECCIÓN PERSONAL
A	41	LICEN.	10	NO	NO	JEFAT.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
B	39	LICEN.	15	NO	NO	JEFAT.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
C	35	LICEN.	11	NO	NO	JEFAT.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
D	37	MAEST.	15	NO	NO	SECRE.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
E	50	MAEST.	15	NO	NO	SECRE.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
F	49	DOCTOR.	20	SI	SI	JEFAT.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
G	57	MAEST.	22	NO	NO	JEFAT.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
H	58	LICEN.	18	NO	NO	JEFAT.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

Fuente: Trabajo personal sobre los datos de recopilación

5. La organización de la información

Cuando se optó por organizar la información a través de un guión temático relacionado con buscar “historias orales temáticas” donde se documente el dato, el interés fue recabar evidencia surgida del ámbito colectivo para reconstruir la memoria colectiva de la comunidad social estudiada, donde están insertos los narradores. (Cano y Radkau, 1989; p. 11) y que ese caso se encuentra representado por los funcionarios y por los docentes quienes brindan sus visiones testimoniales sobre los hechos ocurridos en el periodo 2001-2005 en lo vivido en la FES Aragón. La organización de la información que se recabó a través de la entrevista a profundidad, se apegó a las temáticas consideradas de antemano, como indicadores, donde se buscó efectuar de la siguiente manera:

Organización Interna.- entendida como las acciones que diseñaron planificadores, y que a su vez se aprobaron para su realización en el logro de los objetivos institucionales al respecto de la formación docente, también incluye a los funcionarios que aprobaron y dieron sugerencias para que se desarrollaran en la coordinación de licenciatura, y en la Secretaría de Posgrado en Derecho. Aquí se ubican las relaciones obligadas, regladas, lazos obligados, vínculos que existieron entre las distintas áreas de la misma escuela (Depto. de personal, extensión universitaria, etc. en la propia FES Aragón)”. (Definición Propia)

Relaciones interinstitucionales.- Son las formas, maneras de organización que efectuaron las autoridades para con otras instituciones externas de la FES Aragón UNAM, desde las mismas instituciones pertenecientes a la misma UNAM como a otras instituciones (CONACYT, DGAPA, Instituto e Investigaciones Jurídicas, El Comité Académico de Derecho que se encuentra en la Facultad de Derecho y otras universidades por ejemplo)

Comunicación del área.- Formas o maneras en que se desarrollaron las acciones de vinculación, coordinación, información (oral y escrito) en sus respectivas áreas de licenciatura y de posgrado en Derecho, con el propósito de ejecutar la implantación de acciones para el cumplimiento de los objetivos acerca de la formación docente. Analizar cómo fluye la información, relacionados, orientados y justificados para la solución de las tareas a realizar.

Formación Docente.- Implementación institucional de actividades que los funcionarios efectuaron en el cumplimiento de los objetivos de la formación docente en licenciatura y posgrado, que sirvieron para desarrollarlos, actualizarlos y continuar su formación académicamente en Derecho.

Vida académica.- son los cumplimientos institucionales que envuelven un campo específico de saberes en este caso de Derecho y que comparten espacios, relaciones que codifican sus discursos y ritualiza sus prácticas, ya sea propiciadas por la institución o los actores. Son lugares incitadores al conocimiento, con códigos esenciales para participar en eventos requeridos institucionales, pero que también alternan con el análisis no sólo en los cubículos de los profesores, sino en los pasillos donde confluyen acciones no instituidas. Es así como bajo estos rubros se organizaron los informes y los hallazgos, son los espacios de desarrollo académico de publicaciones especializadas, conferencias, cursos, grupos de trabajo, colegios, unidades de trabajo, organismos organizacionales para el cumplimiento de objetivos. No sólo participan los docentes, sino también los alumnos como es el caso de las tutorías.

6. La documentación oficial de la administración 2001-2005 de la FES Aragón, desde la Historiografía crítica, reconstrucción de la historia institucional y la “oculta”

Analizar a la administración del gobierno universitario y su desempeño para con la formación docente, de la arquitecta Lilia Turcott González, quien ingresa en la dirección de la escuela, el 12 de junio de 2001⁷⁷, cuya Misión propuesta para la escuela fue “Formar profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional como internacional, en el nivel de sus 12 licenciaturas (Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho (que es el índole de la investigación), Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología. A fines del periodo de análisis, se sumó otra carrera, con lo cual llegó a ser 13 las consideradas) al final del periodo analizado.

Tuvo entre sus objetivos, de acuerdo al discurso oficial, el educar bajo la perspectiva integral y humanista que enriquezca la práctica técnica y científica en todas las áreas del conocimiento. El programa de la licenciatura en Derecho alcanzó mayor relevancia al darse en el año de 1997 la actualización del programa. El cuarto informe 2001-2005 de la Arq. Turcott (p. 11) consideró sustancial formar profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere llevar a considerar a los profesores quienes son los encargados de formar profesionales de ahí la importancia que tiene el que se actualicen y continúen la formación de quien va a formar a los profesionales. Considera este mismo informe, que en “los diez programas estratégicos que guiaron el proyecto académico el balance es por demás, muy satisfactorio, (aunque se reconoció que) aún quedan metas para completar y nuevos retos a superar”. (4to Informe Anual 2001-2005. Arq. Turcott)

6.1. El Programa de Fortalecimiento y Consolidación de la Planta Académica en la FES Aragón en el periodo 2001-2005. La voz institucional en relación a la formación docente

Al respecto del fortalecimiento de la planta académica, en el informe 2001-2005 de la Arq. Turcott se planteó que “El personal docente constituye un recurso humano de gran importancia como agente promotor del cambio. El objetivo que orienta al programa es la actualización permanente con el propósito de ir a la vanguardia y formar profesionistas que den respuesta a las necesidades científicas y tecnológicas del país; y generar, con esto, la estabilidad laboral.” (Cuarto Informe 2001-2005; p. 15, Boletín Aragón de 15 a 30 de junio No.165)

La preocupación mostrada por las autoridades por la formación docente se vio reflejada en acciones para el logro del cumplimiento de los objetivos “Llevar el nivel de excelencia y formación de los profesionales que se requieren, por medio de la superación permanente del profesorado y la actualización y evaluación constante de los planes y programas de estudio. La organización de la educación universitaria necesita perseverancia, voluntad y colaboración, para cubrir las expectativas de nuestro país”. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 125) Habría que pensar si en primera instancia se cubren las expectativas de la misma UNAM y en específico, la del profesorado, al buscar la excelencia. Es en 1997 cuando se actualiza el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho y con ello, se buscó su fortalecimiento, lo que había que valorar si con la actualización serviría para fortalecer la carrera de Derecho.

En el apartado sobre la población docente, manifestó la Arq. Turcott, Directora del plantel, que la meta principal en materia de docente, fue fortalecer la planta académica, la cual a la fecha señalada constó de 2 278 nombramientos, cifra que presentó un incremento de 16% con respecto a periodos anteriores; la distribución de las categorías contractuales fue la siguiente:

NOMBRAMIENTOS DE LOS PROFESORES EN LA FES ARAGÓN EN EL PERIODO 2001-2005

Profesores de carrera	Medio tiempo	Tiempo completo
65	8	57
Profesores de asignatura A 1933	“B” definitivos (x)* (no aparecen 10 profesores según cifras. 118	Profesores “A” asignatura (entre) interinos 1365 y definitivos 461 1825 Falta un profesor
Técnicos académicos 37		
Ayudantes de profesor 233	Tipo “B”	

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. Cuarto Informe 2001-2005; p. 15

Y los que se suscitaron en la licenciatura en Derecho fue:

PROFESORES EN LA LICENCIATURA EN DERECHO

Año	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Profesor “B” Interino	13	15	11	13
Prof. Interino	262	269	273	284
Prof. Definitivo en geral.	43	61	46	55
Prof. Asignatura “B”	16	20	14	14
Medio Tiempo	-	-	-	-
Tiempo Completo en Derecho	5	5	5	5
Académico	-	-	-	-
Total	339	369	349	371

En relación a la cantidad de profesores de tiempo completo que plantea la tabla de profesores en cada año, estudiado sólo hubo una cantidad de 5 profesores de tiempo completo¹. Es por lo tanto relevante, considerar aquellos aspectos que sobre los requerimientos de crecimiento matricular del alumnado y el del profesorado, se realizó, donde fue claro que creció el profesorado por asignatura, mientras que el profesor

¹ La primera versión que plantea que el número de plazas se mantiene en 5, es el real, bajo esa lógica debe comprenderse las cantidades que se manejan en licenciatura y posgrado.

definitivo su crecimiento fue menor (de 43 a 55) estando el crecimiento centrado en profesores tipo "B". El Jefe de la Secretaría Académica planteó haciendo eco del PDA 01-05, que se trabajará sobre la apertura de 46 plazas y planteó que "El incremento en el número de plazas de profesores de carrera es necesario, pues tanto éstos como los de asignatura son un complemento, (no se especificó para que). Y consideró que de enero a junio, se abrieron 3 convocatorias el 6 de marzo, 21 y 30 de abril con la participación de 164 académicos. El Cuarto Informe de Actividades en el apartado de planeación (p. 119-120) consideró que el área de planeación, elaboró y dio continuidad a tres programas específicos de entre los que se encuentra el de Actualización de Profesores de Licenciatura, en realidad en el área en el que se encuentra el Programa, pertenece el área de planeación, por lo que permite pensar que son dos programas distintos, aunque si es necesario aclarar que el Programa que considera el Jefe de la Secretaría Académica es un "mega-programa" ya que considera al programa de actualización.

Recordemos que el crecimiento del alumnado en Derecho fue de 4 790 a 5 362 en el periodo de 2001 al 2005 respectivamente. En el último año, la cantidad de sus profesores por alumnos fue de 371 profesores para la atención de 5 362 alumnos. Es por todos sabido, que en los primeros semestres, la cantidad de alumnos por grupo es muy numerosa, donde el trabajo pedagógico se pierde, es inconcebible por la cantidad de alumnos que habría que atender y porque, no es posible llevar a cabo procesos individualizados para los alumnos.

En cuanto al número de profesores de Derecho en licenciatura y posgrado, no se tiene claridad porque en su mayoría, a la vez, laboran en seminarios en posgrado, y contaban, en algunos casos, con la plaza en la licenciatura y/o asignaturas en el posgrado en Derecho. Lo que sí es muy claro, es que los profesores que son de carrera con niveles de posgrado, son los que por lo regular reparten sus sesiones en ambos lugares y desarrollan actividades fuera de la docencia.

UBICACIÓN DE LOS PROFESORES EN LAS SIGUIENTES ÁREAS:

ÁREA	NÚMERO DE PROFESORES
Licenciatura sistema escolarizado	1896
Posgrado	164*
Centro de lenguas Extranjeras	115
Extensión Universitaria	35
Centro Tecnológico Aragón	15
Sistema Universidad Abierta	25
Centró de Computo	10
Educación continua	8
Distintas áreas de apoyo académico administrativo	10
Total	2278

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 15)

*Una enorme cantidad de profesores ofrecen clases en licenciatura

6.2. El Programa de Estabilidad del Personal Académico

La preocupación de la autoridad directiva y sus secretarías, en el discurso, fue mantener una planta académica estable, “reconociendo que esta tarea sustantiva recae directamente en el profesorado, de tal manera que todo apoyo que se genere para estimular y proporcionar estabilidad laboral en los docentes, beneficie directamente la formación de nuestros estudiantes.” Aunque no explica la manera en que los beneficia. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 17). Cabe señalar que en la carrera en Derecho, las propias autoridades consideraron la gran movilidad del profesorado por asignatura, ya que éstos son los profesores que tienen mayor inestabilidad laboral debido a la carencia de definitividades, las opiniones de los profesores se desarrollarán en el apartado de hallazgos de la investigación y de opiniones que vertieron acerca de la inestabilidad, Lo que sí es un hecho, es el reconocimiento de las propias autoridades en los informes anuales a la movilidad del profesorado sobre todo en Derecho.

ASIGNACIÓN DE 324 PLAZAS DISTRIBUIDAS DE LA SIGUIENTE MANERA:

PROFESORES DE ASIGNATURA A	305 definitividades ⁷⁸
PROFESOR DE CARRERA INTERINO	2 de profesor de carrera asociado A 2 para profesores de carrera asociado B 2 para profesores de carrera asociado C y 1 para profesores de carrera titular C
PARA PROFESORES DE CARRERA DEFINITIVOS	9 profesores de carrera asociado C tiempo completo
TÉCNICOS ACADÉMICOS INTERINOS	1 de técnico académico auxiliar B tiempo completo 2 de técnico académico asociado A tiempo completo
SE OTORGARON PROMOCIONES A	61
PROF. DE ASIGNATURA "A a B"	40
PROF. DE CARRERA ASOCIADO "A a B"	4
PROF. ASOCIADO "B a C" TIEMPO COMPLETO	1
PROF. DE CARRERA TITULAR "A a B" TIEMPO COMPLETO	1
PROF. DE CARRERA TITULAR "B a C" MEDIO TIEMPO	1
TÉCNICO ACADÉMICO ASOCIADO "A a B"	3
TÉCNICO ACADÉMICO ASOCIADO "B a C"	1
PROFESOR DE CARRERA ASOCIADO "C" A TITULAR "A"	10

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 17) (En relación a la asignación de plazas se consideró, que se otorgaron 324 de estas, para todas las carreras, sin embargo, en la sumatoria total, falta contabilizar una de ellas).

En total, de acuerdo a las autoridades, se otorgaron 385 plazas entre definitividades y promociones con lo que se fortaleció considerablemente la estabilidad laboral. Es de llamar la atención que en el posgrado no se presentó más que una promoción y esa no perteneció a Derecho sino a Pedagogía. Se publicaron 12 convocatorias para ocupar 503 plazas: 469 para profesores de asignatura, 24 para profesores de carrera y 10 para técnicos académicos. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 17). Es importante reconocer que la sustentación de las mejores condiciones en la asignación de las plazas, es sólo visto por las autoridades como elementos cuantitativos.

6.2.1. Definitividades 2001-2005, en la licenciatura en Derecho

Cuando las autoridades consideraron el término de definitividades, se refirieron a que, ante la apertura de nuevas plazas, se abrieron convocatorias a concurso (que fueron 12) para que el personal académico alcanzara el puesto a concursar. No queda claro que para ocupar 503 plazas. De las 469 (que tampoco queda claro si son interinatos o definitividades, ya que sólo se otorgaron 385 plazas entre definitividades y promociones) para profesores de asignatura 24 para profesores de carrera y para técnicos académicos. Para la licenciatura en Derecho se dieron durante el periodo señalado de administración 2001-2005, sólo 8 definitividades, ocupando el 2.4% del total de profesores de la FES Aragón de una cantidad de 371 profesores en la licenciatura citada obviando la cantidad perteneciente al demás profesorado de las carreras y de posgrado.

El siguiente cuadro podrá dar una primera imagen del tercer año de administración y su manejo para con los puestos de todas las carreras en ese año.

ASIGNACIÓN DE PLAZAS DISTRIBUIDAS EN LAS CARRERAS DE LA ENEP ARAGÓN

	*	**
Profesor de Asignatura Definitivo	93	11 Arquitectura 1 Comunicación y Periodismo 8 Derecho *** 1 Diseño Industrial 15 Economía 9 Ingeniería en Computo 18 Ingeniería Mecánica Eléctrica 3 Pedagogía 5 Planificación para el desarrollo agropecuario 2 Sociología
Profesor de Carrera	1	
Técnico Académico Definitivo	2	
Profesor de Carrera Asociado C Tiempo Completo Interino	2	
Profesor de Carrera Titular C Tiempo Completo Interino	1	
Promociones para Profesores de Asignatura de A a B	11	
Técnicos Académicos Asociado de A a B	2	

Fuente: * Secretaría Académica de la ENEP Aragón

** Secretaría Académica de la ENEP Aragón, Informe 2003-2004 UNAM ENEP Aragón. P. 17

*** En otros estadísticas sólo marcan 5

El Programa de estabilidad que se consideró en la ENEP Aragón muestra que en el periodo de gobierno de la Arq. Turcott manifiesta haber tenido 12 convocatorias de las cuales sirvieron esencialmente para el profesorado de asignatura, siendo muy escaso el beneficio en lo que respecta a los profesores de carrera y asimismo a los técnicos académicos como lo refiere el programa de estabilidad en la escuela.

PROGRAMA DE ESTABILIDAD EN LA ESCUELA

AÑOS	No. de convocatoria	Prof. de asignatura	Profesor de Carrera	Técnico Académico
2001-2002	1	364	-	-
2002-2003	4	105	5	3
2003-2004	2	-	2	3*
2004-2005	5	-	17	4*
TOTAL	12	469	24	10

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 15) * Datos aproximados

El profesorado de la Carrera de Derecho no es en general un profesorado con gran cantidad de años de servicios en la ENEP Aragón, que en mucho se debe a la estabilidad laboral del mismo como lo muestra el cuadro siguiente donde el rango con mayor cantidad de profesores de entre 10 a 25 años lo ocupa el de 10 años con 27. Le sigue el de 15 años con 18 y el de 25 años con 17 y en último lugar se encuentra el de 20 años con 15.

AÑOS DE LABORES EN LA INSTITUCIÓN DE PROFESORES DE LICENCIATURA EN DERECHO

AÑOS	10	15	20	25
2001-2002	3	1	3	1
2002-2003	12	9	6	8
2003-2004	8	4	5	7
2004-2005	4	4	1	1

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 15) No hubo profesores que cumplieran de 30 a 40 años.

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN EN DERECHO

AÑOS	CURSOS	ASISTENTES	EXPOSITORES	HORAS	CURSOS INTERNOS
2001-2002	5	123	5	140	-
2002-2003	4	59	4	85	-
2003-2004	2	45	2	50	-
2004-2005	1	33	1	25	-
Total	12	260	12	300	5

Fuente: Secretaría académica de la ENEP Aragón. Unidad de Planeación. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 15)

No se ubicó en los “cursos de actualización” en Derecho, cuál fue el número de profesores de Derecho que ingresaron a cursos de actualización, no se sabe con claridad si el profesorado que asistió fue de esa carrera. No hay ningún señalamiento preciso sobre la cantidad de profesores que tomaron los cursos. La imagen que plantean los informes, es de cantidades “solitarias” sin referentes cualitativos, que no permiten ubicar los pormenores de lo acontecido con los cursos tomados por el profesorado. De los 371 profesores de Derecho, se puede considerar que el año de mayor asistencia del profesorado es el de 2001, en donde asistieron 123 interesados, donde se desconoce su papel, mientras que el año con menor asistencia fue 2004 con 33. Del total que asistieron que fue de 260 no logra ocupar al total de profesores que asistieron en los 12 eventos académicos realizados para Derecho, sin embargo no se conoce con exactitud cuántos profesores asistieron. No existen datos al respecto.

El Programa de Superación y Actualización de la Planta Académica consideró que el promedio anual de cursos para los profesores es de 112 con una asistencia de 2296 académicos ofertándose en promedio 28 cursos con una asistencia de 574 docentes. Los cursos de “actualización internos” se ubicaron en 5 para Derecho, 2 Diseño Industrial, 2 en Ingeniería Mecánica Eléctrica y 1 en la división de Humanidades y Artes. Además es importante tomar en cuenta que la información, más a detalle (de la que maneja ésta área) se consideró como reservada o confidencial, debido a que no cuentan ya con ella por haberla mandado a “archivo muerto” o por “condiciones inexplicables” por la cual no hacen del conocimiento esa información. (4to Informe Anual de Actividades 2001-2005)

EVENTOS ACADÉMICOS EN GENERAL

PERIODO	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
EVENTOS	80	68	*	45
PARTIPANTES	506	1073	*	5824
N. EXPOSITORES	17	*	*	1002

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005)

*No se obtuvo información

En los informes no se consideran las mejoras del profesorado en su trabajo cotidiano, es decir el impacto del Programa de formación, ni tampoco la utilidad en cuanto a mejoras en lo pedagógico como en la obtención de sus campos respectivos en sus áreas o campos jurídicos. En cuanto a criterios de calidad que ubiquen la calidad tanto de los ponentes desde el punto de vista de los asistentes ni tampoco de quienes los invitan. La inexistencia de criterios de calidad de los eventos hace perder la posibilidad de medir con mayores elementos los parámetros cualitativos de los eventos. Es de aclarar que no se consideraron los aspectos en específicos de los eventos en Derecho, ni en licenciatura como tampoco en posgrado.

Si se efectúa un ejercicio comparativo entre los eventos académicos realizados desde la ENEP Aragón, es decir, los diseñados para el profesorado desde las necesidades de los profesores y los que se requirieron del apoyo de la DGAPA, el lector se podrá dar cuenta que el programa de superación y actualización de la planta académica el promedio anual es de 112 cursos con una asistencia total de 7403 asistentes, ofertándose en promedio 58 cursos con una asistencia de docentes, del cual se desconoce el número de asistentes.

ESTIMULOS AL PERSONAL DOCENTE

AÑOS	PEPASIG	FOMDOC	PRIDE	PAIPA
2001-2002	788	48	22	1
2002-2003	1003	45	83	1
2003-2004	1116	34	43	2
2004-2005	877	37	33	-

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005) Debe aclararse que se le otorga esencialmente PEPASIG a aquellos profesores de asignatura, por lo que es el estímulo que más beneficia a los profesores que no son de carrera.

6.2.2. Programa de becas (PAPIME, PASPA)

La administración de la FES Aragón, consideró que las becas son un estímulo para los académicos en relación a su desempeño. Por lo que se apoyaron 6 proyectos, durante ese periodo, con becas del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de las siguientes áreas:

PROGRAMA DE APOYO PROYECTOS INSTITUCIONALES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA (PAPIME)

1	Comunicación y Periodismo
1	Sociología
1	Sistema Universidad Abierta (que alimentó de alguna manera a Derecho)
3	Centro tecnológico.
Ninguna	Derecho

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005).

Habría que hacer la aclaración que para el personal administrativo es importante que sean profesores de asignatura porque así necesariamente tienen la posibilidad de trabajar en la práctica de su carrera (excepto los académicos de tiempo completo, no hay condiciones para conocer las ocupaciones externas a los docentes en la escuela). Lo que si es un hecho es que los profesores de derecho en su gran mayoría no hacen uso en general de estas prerrogativas que posibilitan los proyectos.

En relación a las becas PASPA y PAPIME, ningún profesor hizo uso de alguna beca de acuerdo a los datos señalados, no hubo ningún apoyo durante el periodo de análisis, que beneficiará a los profesores tanto de licenciatura en general, como en específico del posgrado de Derecho. En el caso de los profesores por asignatura es más precario y aislado este beneficio, lo que daría cuenta del desperdicio de posibilidades del profesorado debido a consideraciones personales o porque no hubo alicientes que llevaran a involucrarse en los proyectos institucionales.

Los beneficiados por ejemplo con el Programa PASPA se distribuyó exclusivamente a:

**Programa de Apoyo para la Superación del Personal
Académico de la UNAM, PASPA EN EL PERIODO 2001-2005**

1	Comunicación y Periodismo
1	Economía
1	Posgrado en la maestría de pedagogía
1	Centro Tecnológico
0	Derecho*

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005)

Lo anterior no refleja el involucramiento del profesorado ni la preocupación de estos para el mejoramiento. Aquí se tendría que analizar el porqué no intervienen en las propuestas de la UNAM y entonces encontrarse y sentirse en la vida académica de la escuela.

7. Programa de Superación y Actualización de la Planta Académica

En la realización del Programa de Superación y Actualización, las autoridades del plantel reconocieron que “La planta docente de la FES Aragón, se caracteriza por tener experiencia tanto en la impartición de los contenidos programáticos como en el ámbito profesional, es decir, se cuenta con profesores capacitados y especializados, no obstante su actualización constante es necesaria a fin de generar procesos de enseñanza aprendizaje de mayor calidad.” (Cuarto Informe 2001-2005; p. 19) Sin embargo, los esfuerzos son mínimos en relación a la superación y actualización docente sin que se caracterice por actualizaciones de interés del docente. No hay claridad acerca de los temas requeridos por los profesores.

La Dirección General de asuntos del Personal Académico (DGAPA) que apoya a todas las dependencias universitarias en su propósito, es un organismo central, que ha impartido en la FES Aragón: 112 cursos asistiendo 2 296 académicos; en promedio

anual se impartieron 28 cursos con una asistencia de 572 docentes, durante el periodo que se plantea sin que se tenga dato alguno cualitativo sobre los cursos específicos para Derecho. Es importante señalar que no se sabe de las repercusiones de los cursos en la formación del docente y de su mejora en la función docente.

7.1. Estímulos al personal académico (PEPASIG, FOMDOC, PRIDE, PAIPA)

En la escuela, manifestaron las autoridades con su discurso, que se propiciaron estímulos al personal y se consideró que “La labor docente es de significativa trascendencia para nuestra institución, ya que constituye uno de los pilares fundamentales en la educación; por lo que el personal que cumple con sus compromisos con calidad es convocado para solicitar su incorporación a los distintos programas de estímulos que existen, en los últimos cuatro años 1033 profesores, en promedio, fueron beneficiados a través de los siguientes programas.” Que se mencionaron en el siguiente informe (Cuarto Informe 2001-2005; p. 21) Al juntar a todas las carreras, se atendió a un número grande que en muchos casos asciende a 1 200 docentes aproximadamente beneficiadas, pero habría que considerar a los docentes de asignaturas que ocupan el grueso del profesorado. Aquí tendría que desglosarse si las cifras son coherentes, con el número de profesores de base que era de alrededor de 50 profesores y en específico en Derecho.

Con el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) se favoreció a 946 profesores por año, es el programa que favorece a mayor cantidad de profesores por ser precisamente docentes de asignatura. Con el Programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC) se favorecieron al año a “41 profesores-investigadores de carrera”, laboralmente se debe recordar que no existen profesores investigadores de carrera, esa connotación laboral no existe. Los montos tienen una relación directa con quien se le asigna, en donde son presupuestos

pequeños, lo anterior se debe a que los profesores al ser de asignatura, sus salarios son menores, los profesores mejor pagados son los que ocupan medios tiempos y tiempos completos y este es el grupo con menor cantidad de profesores.

El Programa de Primas al Desempeño del Personal (PRIDE) es aquel que reconoce la labor de los académicos de tiempo completo (profesores, investigadores y técnicos), benefició al año a 45 profesores. El Programa de Apoyo la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA) sólo benefició en un año a 1 profesor. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 22) Lo que supone que de los 2278 profesores en total y de ellos, 371 de Derecho en el último año, sólo se beneficio a uno, con el programa, sin conocer si éste pertenecía a Derecho o a otra carrera.

No se conocieron los frutos de los convenios de colaboración de índole interinstitucionales, sin embargo la misma escuela no se pronunció por su análisis, ni da mayores datos que aporten al logro obtenido desde lo cualitativo, en el Boletín Aragón sólo se da cuenta de algunos convenios sin dotar de resultados. En relación al intercambio académico la FES Aragón mantiene contacto con cuerpos colegiados y asociaciones para concretar acuerdos, convenios de colaboración, convenios interinstitucionales, difusión de becas, para intercambio académico. (Cuarto Informe 2001-2005; p 22). No se hace mención alguna con que instituciones se han efectuado las 69 acciones de intercambio académico, de las cuales 44 pertenecen a intercambio con instituciones extranjeras y 16 con instituciones nacionales para el personal académico, 9 para profesores involucrados en la colaboración con instituciones nacionales. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 25). Los datos en específico a detalle, no existen y se dan por aceptados en general.

Se atendió cada año un promedio de 14 420 estudiantes en el Sistema Escolarizado Presencial, en el último año se inscribieron 15 265 alumnos en las 12 licenciaturas, sumando a los del Sistema Abierto SUA. En el caso de la licenciatura en Derecho, se consideró el incremento en un 15% de la población atendida cada año. Es importante

hacer notar, que año con año se acepta una cantidad mayor de estudiantes. Las políticas de crecimiento son una constante que se presentan en carreras cada vez más saturadas (ver cuadro correspondiente a Número de alumnos en licenciatura en total del periodo 2001-2005 y ubíquese a los de la Licenciatura en Derecho en exclusiva. Mientras que existen alumnos que se quejan de que se les otorgó la segunda o hasta la tercera opción, de la carrera que escogieron para su ingreso en licenciatura (opiniones de los profesores de las generaciones consideradas) y se los mismos alumnos que fueron ingresados de esa manera.

En relación a la actualización de los Planes y Programas se consideró importante que a través del Programa de Evaluación y Actualización de Planes y Programas de Estudio que se efectuó la actualización, desde hace 4 años el compromiso de la escuela, en lo que se refiere a los programas actualizados, es el seguimiento para que a través de diagnóstico se de prioridad a la evaluación, actualización y/o modificación de los mismos. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 56). El Programa de licenciatura en Derecho estuvo vigente desde la fundación de la escuela en el año de 1976, es por eso, que se buscó la actualización de su programa de estudios que se efectuó para el año de 1996, es decir después de 30 años. Los que se estaba planteando es la búsqueda de acreditación, aunque no se dio en todo ese periodo a la carrera de Derecho.

8. Programa de Posgrado

Se le consideró por las autoridades del plantel, un programa estratégico ya que fue punto nodal de la transformación de la escuela en Facultad de Estudios Superiores Aragón en el 2005. Por lo que el objetivo asumido por el área fue “fortalecer el Programa de Desarrollo de Posgrado (para) formar recursos humanos de alta calidad, obtener el reconocimiento del CONACYT y en todos nuestros programas; consolidar el

sistema tutorial a fin de fortalecer el Posgrado; elevar la eficiencia terminal de los alumnos y la obtención del grado; fomentar la investigación y difundir las publicaciones del posgrado.” (Cuarto Informe 2001-2005; p. 60-61). Objetivos que en lo cuantitativo no se cumplieron, pero tampoco en lo cualitativamente, sin embargo, habría que analizar a la luz de las experiencias tenidas por sus actores, al realizar las entrevistas y organizar la información, que es lo que realmente aconteció.

8.1. Población de alumnos de posgrado

La matrícula tuvo altibajos, por lo que no siguió la misma tónica implementada desde la Dirección de la escuela de ir hacia un incremento anual en general. Se atendieron de manera general en el periodo de análisis (2001-2005) a 272 maestrantes y 244 doctorantes del programa de Derecho. (Si nos damos cuenta este posgrado tiene como referente inmediato, el ser la carrera con mayor cantidad de población escolar, es decir, con mayor matrícula) Sumaron entonces las siguientes cantidades que son los totales de la atención al alumnado en maestría y doctorado en economía, derecho y pedagogía y de la especialidad en puentes de la siguiente manera: 2001 se atendió a 336, en el 2002 a 310, en el 2003 a 328 y por último en 2004 a 244 alumnos. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 60-61). El incremento del alumnado fue parte de la política seguida por la institución. A continuaciones verá esto en una tabla.

POBLACIÓN DE ALUMNOS EN EL POSGRADO EN LAS DISTINTAS CARRERAS

CARRERA	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Mtría. Econ. Financiera	1	-	-	-
Mtría. Derecho. Penal	2	-	-	-
Mtría. Derecho	177	167	151	120
Mtría. Economía	-	18	30	21
Mtría. Pedagogía	71	50	54	46
Docto. Derecho	21	26	22	22
Docto. Economía	-	-	1	1
Docto. Pedagogía	37	32	25	11
Especialidad en Puentes	27	17	45	23
TOTAL	336	310	328	244

Fuente: Secretaría Académica de Posgrado

Mientras que visto en exclusiva a Derecho se verá que el número es el siguiente.

DOCTORADO EN DERECHO

PERIODO	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
INGRESO	10	8	5	10
REINGRESO	11	18	17	12
TOTALES	21	26	22	22
OBTENCIÓN DE GRADO		1		6
EGRESADOS			7	5

Fuente: Secretaría Académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005)

Se han otorgado apoyos para la obtención de grado a través de coloquios de investigación y seminarios de titulación aparte de los Comités Tutorales responsables de orientar las investigaciones de los estudiantes y egresados, manifiestan las autoridades en el Cuarto Informe de labores (2001-2005; p. 61)

PLANTA DOCENTE DE 2001-2005 EN POSGRADO

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
AYUDANTE DE PROFESOR	32	27	34	32
PROFESOR DE ASIGNATURA "A" INTERINO	109	105	115	118
PROFESOR DE ASIGNATURA "A" definitivos	*	13	11	10
PROFESOR DE CARRERA MEDIO TIEMPO	1	1	1	1
PROFESOR DE CARRERA TIEMPO COMPLETO	3	3	3	3
TOTAL	145	149	165	164

Fuente: Secretaría académica de la ENEP Aragón. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 15)

*No hay datos

El Plan de Desarrollo 2005-2009 consideró, al respecto de la situación formativa académica del docente, que el 48% contaron con maestría; el 27% con doctorado y el 10 % con especialización. De los 164 docentes se tenían las siguientes categorías: 32 ayudantes de profesor B, 118 profesores de asignatura A interinos, 10 profesores de asignatura A definitivos, un profesor de carrera medio tiempo y tres profesores de carrera tiempo completo de los que 9 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. (p. 62). Lo anterior fueron indicativos de que los docentes, de acuerdo a las autoridades "disponen de los conocimientos y estrategias de trabajo y de aprendizaje para formar especialistas e investigadores con altos niveles de calidad, propiciando la transformación conceptual y práctica de las áreas del conocimiento." (Cuarto Informe 2001-2005; p. 62-63). Los maestros del posgrado por lo regular, otorgaban clase además de la licenciatura, y en otras escuelas, sino es que también atienden despachos jurídicos o son asesores de éstos mismos.

Se realizaron eventos académicos, comentaron las autoridades, que han servido para la "generación de nuevos conocimientos, en el desarrollo de habilidades y en la formación de valores, es un fin común en el posgrado" Los eventos han sido 935 con una asistencia de 15 219 estudiantes, sin especificar el tipo de estudiante que asisten, ni la

calidad del evento. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 63). Es importante tomar en cuenta que los datos también se puede corroborar en el Boletín Aragón, aunque cabe hacer la aclaración de que no aparecen el total de eventos debido a que varios, no fueron cubiertos por el área respectiva para que se pudieran llevar a cabo la nota periodística. Sin embargo queda el espacio de reflexión acerca de aquellos aspectos cualitativos de los cuales no se tratan en los informes.

A su vez considera que se organizaron 787 eventos académicos con la participación de 13 966 alumnos de maestría y doctorado, no especifica el dato cuantos son de cada grado. No se reconoce en los datos, la manera en que a detalle se ubica el número de asistentes, y se habla de la asistencia de población de alumnos de grado, sin que se evalúe de otra manera las participaciones tanto de los conferencistas como de los participantes. (Tampoco se reconoce la asistencia de alumnos de licenciatura) El posgrado participó en los cuatro años, en 148 eventos externos donde asistieron 1253 estudiantes y académicos. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 65). Se hicieron exclusivamente 2 eventos en la coordinación de investigación en el periodo 2004-2005, con la asistencia de 69 personas y con la participación de 2 expositores.

8.2. Becas en el posgrado

Los programas de posgrado en Derecho y Economía contaron con el reconocimiento de Excelencia Académica que confiere el CONACYT por lo que bien pudo ser buen aliciente para llevar a cabo estudios de formación. En el caso especial de Derecho lo alcanzó en el año de 2002, por lo que fue pionera en contar con el reconocimiento de excelencia por CONACYT. (Fuente Boletín Aragón, No. 157, de enero de 2003, carátula y páginas interiores) Se buscó, de acuerdo a las autoridades, conseguir becas para el 40% de la población estudiantil para elevar la eficiencia terminal y obtener grados, pero sólo 231 estudiantes gozaron de Beca tipo CONACYT, UNAM o del Instituto Mexicano

del Transporte. (Cuarto Informe 2001-2005; p. 65). No se sabe cuantos estudiantes de posgrado fueron profesores de la licenciatura en Derecho o de posgrado. Lo que si es cierto, es que no hay campañas internas de difusión destinadas a los profesores, para que se incorporen al posgrado y la inexistencia de propaganda ha llevado al desconocimiento de la ubicación física del posgrado. Lo que no se ubica es a cuantos profesores se benefició con estudios de posgrado que consolide la planta docente y que propicie procesos de gestión de calidad en el conocimiento. No se conoce con claridad en los internos, ni en ningún otro documento.

9. Análisis de los hallazgos de investigación

La información encontrada en la investigación y su análisis, que se presenta en el apartado, tienen el propósito de mostrar aspectos clave encontrados en la misma, y en donde, exclusivamente, se ubicaron los hallazgos relevantes de manera sintética, que vendrán acompañados con apartados de análisis necesarios. La conceptualización que tuvieron los entrevistados sobre las áreas temáticas o unidades de análisis, tuvo enormes variaciones en cuanto a las opiniones vertidas y hasta posiciones encontradas, sobre todo, en lo que corresponde a la “óptica de los funcionarios”, en donde fue claramente diferente, las opiniones debido a la posición que ocuparon y la “visión” que tuvieron los profesores de los funcionarios y viceversa.

A continuación el lector ubicará con los subtítulos las áreas temáticas, que fueron las ordenadoras de los datos, indicadores que sirvieron además, de organizadoras de la información para su análisis. Al encontrarse y presentarse aquellos hallazgos, que son recuperados de manera sintética, en la investigación propiamente dicha, se detectaran tanto citas textuales de los informantes que se diferenciaron, por el uso de letras mayúsculas (de la A hasta la H) en el caso de los funcionarios; mientras que para el caso de los académicos, se usaron números que van del 1 al 6. En otras situaciones, se realizaron ejercicios en busca de los significados de las opiniones conjuntas de varios

informantes y que coincidieron, en lo sustancial. No se pretende con este análisis caer en la mera descripción, sino encontrar las significaciones, los sentidos de los actos que llevaron a cabo los funcionarios, al respecto de la formación académica.

Como la información se organizó en base a las áreas temáticas ya señaladas previamente desde las guías temáticas, estas se vieron reflejadas en las guías de entrevistas y en los ejercicios de entrevistas efectuados, fue así más sencillo el trabajo de análisis, en donde al ubicar las transcripciones de los informantes, que aparecen como citas textuales, apoyan las ideas o el análisis que se efectúa, sobre las áreas temáticas de la investigación. Las áreas temáticas que se consideraron y que aparecerán en el siguiente orden son:

- ✓ A.- Formación docente
- ✓ B.- Organización interna
- ✓ C.- Comunicación del área
- ✓ D.- Relaciones interinstitucionales
- ✓ E.- Vida académica

El análisis estructural de las universidades (su arquitectónica organizativa escolar) es sustancial para el desenvolvimiento de los programas. Los profesores son elementos importantes, por el papel que juegan en las escuelas (por su actividad docente que en un sentido amplio, es la razón de ser de la universidad), pero también, por ser los que otorgan validez al ingreso al padrón de excelencia de algunas carreras de posgrado. El CONACYT evalúa la calidad de los centros educativos, (responsabilidad de los administradores) a través de varios factores, entre los que resalta la planta docente: *deben ser profesores, en su mayoría de tiempo completo, *preferentemente con doctorado, *con pertenencia al SNI y *con producción científica. Se reconoce para con el trabajo de investigación desarrollado, que “El profesor es figura central en el proceso enseñanza aprendizaje; por consiguiente, la calidad educativa tiene una vinculación obligada con la calidad de los profesores; de ahí que las políticas y proyectos de

desarrollo de la educación giren alrededor del profesor y se le encomiende una amplia diversidad de tareas, cuyo cumplimiento cabal requiere de su capacidad y de su compromiso pleno.” (Fresan y Vera, 2001; p. 105) sin embargo, las instituciones obvian y hasta olvidan el papel que tienen frente a los académicos.

Fresan (2001; p. 4) al plantear que existen varias dimensiones de evaluación de las instituciones, entre las que resaltan la viabilidad académica, la autora define que “la existencia de condiciones idóneas en cuanto a la habilitación, experiencia en la dirección de proyectos de investigación, suficiencia y estabilidad de la planta académica asociada al programa que permitan prever con una seguridad razonable el logro de los objetivos del mismo”. Las variables consideradas para tomar en cuenta son: a).- Formación de la planta docente; b).- Suficiencia de la planta docente y c).- Estabilidad de la planta académica (existencia de condiciones que propician la permanencia de los miembros de la planta académica) y que al cumplirlas, con las variables puedan ubicarse como de calidad. En general estas variables son las condiciones de clima académico que se deberían tener para poder propiciar la calidad académica.

En la Dimensión que corresponde a la consistencia del proceso de producción académica, la define la investigadora citada Fresan (2001; p. 4) a “la existencia de continuidad, regularidad y homogeneidad en la producción académica de la planta de profesores asociada al programa”. Las variables consideradas fueron: Continuidad de la producción académica; regularidad de la producción académica (ritmo de publicación que caracteriza al área del conocimiento); homogeneidad (retribución de la producción académica entre los miembros que conforman el cuerpo académico, que soportan la operación del programa. Estas variables de homogeneidad y de continuidad posibilitan los parámetros de evaluación que son considerados relevantes para aprobar al profesorado.

Acorde con lo señalado por CONACYT, el PDP 02-06 de la UNAM, planteó que se es necesario promover la formación de claustros de tutores de posgrado que mejore aún

más, la cultura de la tutoría, que se impulse en todo este sistema, un programa de formación de tutores principales y miembros de comités tutelares. También el mismo programa reconoce, que es insuficiente la planta docente pero sobre todo, en calidad. Es importante señalar que las instituciones de educación superior dan con sus programas el apoyo, casi total, a la formación del docente de carrera, no así al profesor de asignatura.

A. Formación docente

Los docentes de la carrera de Derecho consideraron (en un 90%) que la formación tiene que ver con la continuidad en el proceso formativo del profesor, es en muchos casos, la visión que unifica al académico por el tipo de cultura docente al que se identifica, y pertenece como posibilidad de reproducción del profesionista docente en su vida académica. La herencia de las generaciones docentes pasadas, se concreta en los nuevos docentes, sin olvidar también la capacidad de recreación, y de continuación de su elaboración y recodificación “permite al profesor, contar con valores, conocimientos, habilidades que se desarrollan en el espacio educativo en el que se ubica ese sujeto” (1). En el caso de la docencia que se ejerce en la FES Aragón por el profesor de Derecho, opinaron ellos, (1, 2, 3, 4, 5 y 6) que la “profesionalización que se buscó alcanzar, estuvo obligado por las circunstancias del avance de las ciencias, como la transformación que sufrieron las ciencias jurídicas y las normas que se incorporaron en distintas esferas de la sociedad, pero también se debió al avance de las sociedades que no se quedan inertes y están en constante movimiento”

En el caso de los funcionarios, el planteamiento fue otro, le otorgaron gran relevancia y peso a la acción escolar que debe desempeñar, de llevar la “preparación necesaria al docente, para que la transmita y brinde a los alumnos, que cursan la carrera de Derecho” (D y E). Lo anterior solo se logró a través de actualizaciones en cursos, que en la escuela se brindaron de manera mínima por la DGAPA y también, por el área

académica de Derecho en menor cantidad. No se pueden olvidar las conferencias que se dictaron por reconocidos juristas. Dos entrevistados de ellos, manifestaron (A y D) que de “las actividades que se realizan en la escuela y que le falta difusión, es el Coloquio Multidisciplinario en Investigación” organizadas por el SAPI (Secretaría Académica del Programa de Investigación) que por lo regular, y eso se verá más adelante, la coordinación es mínima con el área de posgrado, así como con la licenciatura, eso dio pie a la posibilidad individualizada de crecer profesionalmente sin embargo, los funcionarios no se hicieron responsables ni correspondió a la institución la tarea. Lo que se reconoce es que los cotos de poder imposibilitan los vínculos entre las distintas áreas.

Todos los entrevistados coincidieron, tanto funcionarios como docentes, (vale la pena aclarar que por lo regular algunos funcionarios realizan a su vez trabajo de docentes) que hizo falta que la institución “se preocupe aún más de promover el desarrollo profesional de los docentes. Que exista una formación de formadores a profundidad con programas claramente definidos desde la propia institución” que obedezca a los requerimientos de los docentes y los funcionarios. Lo anterior llevaría a “buscar la mejora de los académicos en su profesionalización que se traduciría en la producción de resultados pertinentes no sólo en su práctica docente, sabiendo que los beneficiarios últimos serían, los alumnos de Derecho que realizarían sus estudios con niveles de aprovechamiento y eficiencia terminal alta”. Las exigencias según el PNE 01-06 es que de entre sus objetivos, se ubicó a la actualización permanente de sus profesores.

El asegurar una formación docente, consideraron los académicos-docentes, (1, 2, 3, 4, 5 y 6) proporcionaría a la institución, mayor calidad sustentada por estrategias bien precisas, lo que propiciaría que “los alumnos llegaran a procesos de titulación claros y definidos, resultado de logros de capacitación y actualización de los docentes” (5). El PDP 02-06 planteó que, la eficiencia terminal es baja en el posgrado y esto lo demuestra la maestría en Derecho donde el nivel de graduación fue de 25 alumnos de maestría que cursaron el grado de 2001 al 2005, periodo de análisis, en el caso de la

licenciatura, la cantidad es de 555 en promedio. (Fuente Secretarías Académicas de Derecho en Posgrado y Licenciatura).

Los funcionarios en su totalidad, y los docentes, en un porcentaje del 40% (1, 2, 3, y 6) expresaron, al referirse a que no desearon actualizarse, ni continuar estudios de diplomados, especializaciones, maestrías o doctorado, y posdoctorados, en sus respectivas orientaciones jurídicas, ni adquirir elementos pedagógicos, debido a la condicionante real de la propia escuela, donde no hay plazas pero tampoco existe la apertura de procesos efectivos reales de concursos de oposición. Pensar que el docente requiere de estudios más acabados de actualización o de otro nivel, no fue preocupación del profesorado de Derecho, en la licenciatura, ya que si bien la estrategia de continuación de estudios de Posgrado debería beneficiar a quienes laboran, tanto en licenciatura como, en posgrado, varios docentes consideraron como una medida innecesaria, ya que no ven que en realidad el requerimiento de lo económico, sea relevante, pues “en todo caso, es más importante la antigüedad y el ingreso, que presentar exámenes de oposición, así como son más valiosos los “conocidos” que el nivel de estudios alcanzado” (4 y 5).

Los mismos profesores consideraron (2, 3,y 6 en un 50%) que nunca se ha considerado, como una estrategia válida el realizar estudios de posgrado debido a que se niegan las intenciones porque “los profesores prestan sus servicios en más de una escuela y además tienen otro trabajo, aparte de que los salarios son bajos, cuando perteneces al grupo de los profesores de asignatura. Se reconoce que vienen y apoyaron, con las clases, porque necesitan el reconocimiento que les da la UNAM de estar en la institución dando sus clases” (C)

Es de tomar en cuenta la opinión de los académicos cuando plantean que “los concursos de oposición obedecen a otras condicionantes, distintas a lo académico, no a la obtención del grado” (3). Se refirieron los profesores de asignatura (1,3 y 4), que “los incentivos no tiene comparación con los recibidos por los profesores de carrera”, por lo

regular existen varios programas que apoyan la formación docente como el PASD, FOMDOC, PROFIP, PASPA y otros, pero que “en el caso de los docentes por asignatura, casi no existen incentivos, lo que inhibe su integración y conformación” para llevar a cabo acciones de corte académico para el grupo de docentes de Derecho, de la escuela con una clara identidad académica definida, la relevancia de lo anterior tuvo el hecho de que la gran mayoría del profesorado son de asignatura al respecto, comentó el funcionario (C) que “aunque se quiera, no es posible implementar tiempos completos o medios tiempos, si por ejemplo en ciertas opciones se requieren del servicio de 18 profesores lo que imposibilitaría que un profesor de tiempo completo diera todas las asignaturas, aparte de que no está en la posibilidad de la Universidad el hacerlo, por sus condiciones presupuestales. Cuando se le pregunta a las autoridades que controlan los recursos económicos, siempre dirán que trabajamos al comienzo del semestre, sin dinero y que después se tendrá al asignarle los recursos para ese año lectivo” (D).

DGAPA dio cursos inter-semestrales a varios profesores, de la escuela, sin que en mucho se ubicaran los requerimientos internos necesarios de capacitación del profesorado de Derecho, ya que obedecen sobre todo, a las necesidades y requerimientos de los jefes de carrera o secretarías técnicas, no tanto a los requerimientos de los profesores, lo anterior demuestra la carencia de mecanismos de consenso y/o participación de los profesores, que no se les toma en cuenta cuando no considera al profesor para procurar cursos de actualización, es acción muy, pero muy aislada.

Se reconoce por los funcionarios, (todos en general) que fue necesario y hasta beneficioso “promover el desarrollo profesional de los docentes, pero para lo anterior fue necesario ubicar con claridad las líneas de formación, es decir las orientaciones (o campos de conocimiento) y los beneficios que traería en su requerimiento en la FES Aragón.” (B y C). La formación de los docentes de Derecho, en ese sentido, si está relacionado, manifestaron los académicos, por la preocupación de los funcionarios, sin que obligadamente sea una tarea real de las autoridades superiores, debido a que

obedecieron a metas de planeación y objetivos, y no a otros criterios, como la formación de calidad de la academia, estas respuestas respondieron más bien a visiones realistas de lo que plantearon las autoridades.

En el año de 2002 se capacitó a los cuadros administrativos y docentes en planeación, manifestaron algunos funcionarios, (C, D, E, y G) sin que con ello, se llegara a romper con la falta de eficacia, y que si bien, la administración pretendió ir en su mejora (en los planteamientos de la planeación) al actualizarlos en el análisis de procesos de las labores, con una racionalidad apegada a la planeación estratégica. No se llegó a que se cumpliera lo anterior en los programas y los objetivos estratégicos. A la formación docente, se le consideró como dimensión importante de la gestión académica que las autoridades debían asumir y llevar a cabo, sin embargo “jamás se le dio ningún seguimiento a abordar los conocimientos adquiridos para implementarlos en las rutinas de su diario laborar en la escuela.” (1) Se desconocieron por los profesores, los indicadores de desempeño, debido a que “no los reconocimos, ni supimos que existían, se supo de su existencia, porque se pretendió dar seguimiento a los procesos de gestión académicos y por pláticas entre pasillos, sino ni cuenta me doy”.

No coincidieron los entrevistados académicos con la gestión académica para la formación docente, ejecutada por los funcionarios, y cuando se refirieron a “las condiciones e imposibilidad en la realización de las actividades y sin un real cumplimiento de los objetivos institucionales, que estuvieron muy alejados de cumplirse” según sus propias palabras. Las estrategias que se pusieron a andar sobre formación docente en Derecho, no fueron, ni conocidas y mucho menos consideradas por los docentes, debido al desconocimiento de la actividad, de fortalecimiento académico y de sus estrategias. Se reconoce desconocimiento acerca de las acciones, en general sobre capacitación, al plantearles si ellos recuerdan algo acerca de la estrategia que se manejó con el “Programa de Fortalecimiento y Consolidación de la planta docente” no lo ubicaron, ni tampoco supieron si lo hubo. El que la escuela (por las autoridades) considerara relevante la formación a los profesores, no significó el reconocimiento de

sus estrategias, manifestaron los docentes (1, 2, 3, 4 y 5) que “no recuerdan a que se refieren con ese programa”.

La formación docente desde la visión institucional, se plasmó en actividades exclusivamente en los cursos Inter-semestrales o, cuando se utilizaron las pocas becas nacionales o en el extranjero para alcanzar desde diplomados, hasta estudios de maestría y doctorado. No se tuvo conocimiento, de que algún profesor hiciera estudios posdoctorales. El ámbito de los profesores en la FES Aragón, de acuerdo a las autoridades, fue un espacio que se consideró como trascendental pero, “que no fue prioritario en las acciones que se realizaron de fomento a la formación docente”(5). “No recuerdo en la licenciatura en Derecho, que se nos haya llamado para que se nos invitara a cursos o diplomados para estudiar y que se nos apoyara para su realización” (6).

Un funcionario reconoció (F) que en el posgrado, los recursos “siempre fueron escasos e insuficientes, en general las condiciones de la licenciatura en Derecho fueron similares. Los informantes funcionarios y docentes (A, B, C, D, F y H; 1, 2, y 3) de la licenciatura en Derecho, haciendo historia, dijeron que, hubo carencias de profesores al inicio de la carrera, pues “no cumplían con el requerimiento de contar con la licenciatura” es decir que tuvieran el título, ya que todavía en los inicios de la década de los noventa, en un porcentaje del 20% de profesores no se encontraban titulados. La tarea fue alcanzar que lograran contar con un perfil de licenciatura terminada, con titulación en las distintas áreas de conocimiento de Derecho, lo anterior se reconoció, por los profesores pero no significó la recurrencia del profesorado a estudios de posgrado. Los cursos -manifestó el entrevistado- fueron insuficientes, lo que ubicó la urgente necesidad de abrir una cantidad mayor destinada a los profesores, tanto en lo pedagógico como en el dominio de su materia respectiva.

En la licenciatura en Derecho, los funcionarios (A, B, C, y H) opinaron que, buscaron promover los vínculos con la licenciatura y el posgrado, para que los profesores de licenciatura ingresaran a posgrado, en una cantidad importante, algo que no se logró casi nadie se integró (no recuerdan la cantidad). A las orientaciones de las áreas, no se

les dio mucho peso en Derecho (tanto en posgrado como en los campos de conocimiento de la licenciatura). Al campo penal, se le dio énfasis debido a la concentración de los profesores en ese campo del derecho, y porqué “fue la intención del ex director Lic. Sergio Rosas Romero que fue el segundo director de la escuela, que tenía la licenciatura en derecho penal” (1) y fue quien, se reconoce, también impulsó el nacimiento del posgrado (En el Boletín Aragón, planteó la necesidad de lograr que la ENEP Aragón alcanzara el estatus de FES, que lo hizo hasta marzo de 2005, cuando lo logra (ver revista número 16, de fecha abril de 2005) tendría que avanzar en mecanismos de convertir los licenciados en maestros y doctores en Derecho.

Los niveles de estudio de posgrado, de los profesores de licenciatura, se fueron presentando muy aisladamente, sin que fuera una constante, como hasta la fecha sucede. Esto se conoce por el avance de los pocos profesores. Cuando surgió la maestría en la ENEP Aragón, algunos profesores vieron la oportunidad de continuar estudios, sin embargo en su mayoría, en la gran mayoría no lo hicieron por el requisito de los idiomas, que imposibilitó su ingreso a estudios de grado. Lo anterior fue algo que colocó en un dilema al profesor, que buscó realizar otros estudios, y desistió por el requerimiento de los idiomas, “No quise involucrarme en la maestría porque me solicitaron los idiomas pero la verdad, como nunca me los exigieron en la carrera de derecho, por que yo estudié hace 20 años o más, antes no lo exigían y ahora no tengo tiempo para hacer esos estudios” (1) Es en el año de 1998 cuando se promueve con mayor fuerza la posibilidad de que se integraran alumnos a la maestría y doctorado del posgrado de la FES Aragón, no se incorporaron los profesores de la licenciatura debido al requisito de los idiomas, opinó un profesor.

Cuando en el posgrado la carrera que se brindaba era Maestría en Enseñanza Superior, desde aquel entonces “sólo existían dos plazas en el área de posgrado con doctorado, la del Dr. Elías Polanco en Derecho y la de Dr. Emilio Aguilar de Pedagogía. A partir de 1996 y hasta casi finales de los noventa, la maestría en educación superior contaba ya con profesores con ese nivel cuando años atrás, en un 40%,

aproximadamente, contaban con el grado, y los demás profesores sólo alcanzaban el nivel de licenciatura. ” (F) Se buscó, planteó el funcionario, que desde el área de posgrado se brindara la oportunidad de que los profesores ingresaran a estudiar maestrías y doctorados, para que se cumpliera con los requerimientos necesarios para con sus profesores de posgrado, sabiendo de antemano que también serviría para licenciatura, reconociendo que también ahí los profesores impartían clases.

“Se buscaron acciones muy pragmáticas en el posgrado (F) desde vincularse con la licenciatura, aunque no de manera oficial, si se efectuaron reuniones, lo que posibilitó la formación de profesores de esos lugares“. Se les doto, se comenta, de alicientes para que tuvieran la oportunidad de cursar posgrado a través, si fuera posible, de programas de apoyo al docente, concediendo el tiempo necesario para que la realizaran. “Fue en muchos casos una decisión personal, que institucional el momento de apoyar en la creación del área de posgrado” (4) Los profesores coincidieron, en que gracias a eso realizaron estudios de posgrado. Los docentes en un 80% (1, 2, 3, 4 y 6) asumen, que fue más una posición de actitud y de apoyo personal de quien comandaba el posgrado, más que de apoyo institucional. Los juegos de poder, que en toda escuela o IES se manejan, propició que las tribus, redes, y grupos que llevaban relaciones de fuerza al interior de la misma Escuela Nacional de Estudios Profesionales, no dejaran avanzar propuestas vinculatorias, ni condiciones de apertura de negociación entre los distintos grupos. Los feudos inmovilizaron a la escuela y su gobernabilidad, que no se logró por la falta de disposición que los grupos presentaban y la falta de voluntad de las autoridades, para apoyar propuestas de ciertos grupos, el gobierno universitario se vio incrustado en una dinámica que obedeció a la estructura determinada en la FES Aragón.

En el periodo 2001-2005, la endeble formación en posgrado de los académicos se debió sobre todo, gracias al esfuerzo individual del profesor y de quienes comandaron el espacio, al conseguir cursos, diplomados, especializaciones en C.U. o en otras universidades. En la FES Aragón las experiencias fueron alejadas y pocas no se supo

cuantos cursos, a ciencia cierta, se realizaron por la DGAPA, la información no se cuenta o en su defecto, no la quisieron otorgar, en el posgrado en Derecho fueron todavía menos, de acuerdo a los entrevistados profesores, que asumieron la responsabilidad de integrarse al posgrado (1, 2, 3, 4, y 6).

Los profesores tomaron algunos cursos en la escuela, sin que por lo anterior lograra que se integraran al trabajo, por el tipo de necesidades y de decisiones que se tuvieron que enfrentar en relación a la formación. Esta se sustentó en una visión totalmente endógena, con profesores de ahí mismo (de la FES Aragón) que pudieran realizar cursos, debido a que no se abrieron ni se tuvieron otras posibilidades con los profesores de posgrado tanto como con los de licenciatura. Se reconoce que no hubo muchas experiencias, y serían contadas, en especial de Derecho, que pensaban hacer estudios de posgrado debido a las condiciones de ámbito político. Se puede considerar sin lugar a dudas, que el porcentaje de incorporación de profesores a estudios de posgrado, no rebasó la cantidad de 1 a 2%. En el posgrado comentaron algunas autoridades, hubo el manejo, de puertas abiertas a través de estrategias internas, que no fueron apoyadas, ni generalizadas, desde la institución, aunque no se contraponían donde se creyó, “llevaría a buscar fortalecer al posgrado con intercambio hacia el extranjero, eso estaría bien porque alentaría a que el profesorado tomara cursos al interno de la propia UNAM o en el extranjero, aquellos que siempre le buscaron.” (F),

En el caso del posgrado en Derecho, tomó forma gracias a que fue la carrera con mayor demanda en la FES Aragón desde su nacimiento (como escuela multidisciplinaria) y también lo anterior, se reflejó en posgrado, cuando fue, y sigue siendo, la carrera con mayor número de alumnos de posgrado, lo que la hizo que tuviera enorme relevancia debido también a que logró obtener el primer egresado de maestría en derecho en octubre de 2001, mientras que el de doctorado se logra en 2002, lo anterior llevó, a que “se impulsara y comenzara a preparar los requerimientos administrativos para ser reconocido como carrera de excelencia por CONACYT” (F) para poder alcanzar el nivel de posgrado, al contar con los doctores necesarios que de acuerdo al Reglamento

General de Estudios de Posgrado (RGEP) deben ser de 12 para que pueda convertirse en facultad. (Se solicitaron profesores de préstamo tanto de la Facultad de Derecho como del Instituto de Investigaciones Jurídicas), dicho mecanismo fue regularmente utilizado en las demás carreras que ocupó.

De acuerdo a lo hallado en la investigación, se clarifica que la calidad de las escuela reside en los profesores, en sus académicos, allí es donde antes de hacer un evaluación del personal de planta docente, se necesita analizar si lo que requirió la escuela fueron funcionarios que la preservaran sin cambios, o más bien, de aquellos que cumplirían los cambios necesarios que sean sustantivos académicamente. La FES Aragón no contó con mecanismos de supervisión que llevara a corroborar de manera eficiente, el cumplimiento de las disposiciones internas, en relación a la formación docente, por lo que la información que sustentan los informes institucionales quedó relegada a “mero discurso de cumplimiento de la planeación estratégica” derivada de supuestas evaluaciones de corte cuantitativo, y sujeta a la inercia de la “tarea de cumplir el atributo del objetivo”. El cumplimiento, por ejemplo de contar con la planta docente mínima necesaria, no sustentada en profesores de carrera, no significó mejoría en el profesorado, porque no trajo consigo procesos de desarrollo académico ni de vida académica.

En la evaluación que los docentes hicieron de los funcionarios, ubicaron y descalificaron las acciones que sobre formación académica del profesorado en Derecho hicieron. “a los funcionarios en la realidad, no les preocupó que efectivamente se realizaran estudios de actualización u otros tipos de estudios porque los que hicieron, que fueron pocos, no fueron ni relevantes, ni sirvieron para que se fomentara y abonara a la calidad de los docentes en la FES Aragón. Consideró un profesor que “faltó imaginación y capacidad para realizar momentos claves de formación en Derecho” (3).

Los funcionarios a su vez reconocieron que “se hizo lo que se pudo bajo las condiciones que existieron en ese periodo” (H) Esta opinión se generalizó cuando plantearon que

siempre fue un área que está sobrecargada de trabajo por el número de alumnos y que la política, “la grilla” es muy fuerte en el área y no se podía laborar adecuadamente”.

B. Organización interna

En la investigación no se puede evitar tocar y analizar la estructura organizativa, es imposible obviarla, ya que se pretende dar cuenta y evaluar el papel que desempeñaron los funcionarios, en donde son el “el pegamento” que permitió o no el desarrollo de las acciones escolares, es el material necesario de organización.

El objeto de estudio que ubicó la estrategia desplegada por los funcionarios de Derecho para la formación docente, remitió a analizar si hubo crecimiento en la estructura administrativa y además, por ser materia de estudio, la planta docente, no sólo en relación al crecimiento del profesorado de asignatura, que continuaron siendo los de mayor cantidad sino, hasta de los profesores de carrera. Lo anterior, se debió a la lógica del crecimiento matricular, que se llevó a cabo y que las autoridades del plantel mostraron como “objetivo cumplido,” y que tendría como reflejo el crecimiento del profesorado y hasta de la infraestructura administrativa de la escuela. La división interna de trabajo de las distintas áreas de la escuela, se encontraba influenciada por el contexto, y por la propuesta de planeación estratégica que pretendía anticipar las acciones a realizar, planteada en el Plan de Desarrollo de la Arq. Turcott. Se buscó por lo regular anticipar en la organización las acciones pero el motivo del estudio es, cómo lo efectuaron y cómo lo realizaron.

Cuando se estudia la estructura educativa de la administración de la FES Aragón, obliga a quien lo realice, a buscar aquellas actividades que llevaron a la búsqueda de la calidad educativa en la organización. Es en 1998 señaló el PROMEP, cuando se dio un salto importante, espectacular en la matrícula de alumnos del posgrado a nivel nacional, que tuvo como respuesta, el crecimiento de los profesores, en donde de 14 992

profesores en 1997 (8.9%), pasó para el año de 1998 al número de 18 304 (10.3%), lo que significó, un salto cuantitativo de relevancia pero que en la FES Aragón, no se vio así reflejado. La continuidad de controlar el crecimiento, en relación al número de profesores de carrera, es el lado oscuro que habla del crecimiento mínimo en plazas, casi inexistente para toda la escuela.

Los profesores que son de asignatura, tipo “A” o los “B” tanto en licenciatura como en el posgrado, que pasarían a ser profesores de medio tiempo, manifestaron que “somos los profesores con menores condiciones en prestaciones y sin posibilidades de alcanzar beneficios como los que otorga el PASPA o el FOMDOC” a los profesores de carrera (1, 2, y 3). “Existen profesores con más de 15 o 20 años que siguen siendo de asignatura.” (3) Sin que esta condición laboral les favorezca para que obtengan tiempos completos.

Los académicos y muy pocos administradores (Todos los académicos y A, y G) reconocieron que “faltaron recursos humanos calificados para asumir las tareas de planeación y ejecución en la formación docente”. Se consideró a la vez que desde la visión de los profesores, de que “al personal técnico administrativo le hizo falta espacios y tiempos suficientes para ejecutar la planeación estratégica acerca del desarrollo del Plan de estudios de la maestría y del doctorado en Derecho” (2). En el caso de la licenciatura en Derecho, fue similar lo que se planteó, cuando se consideró que “es la carrera con mayor número de alumnos y no se tuvo el mayor número de personal para atender en la coordinación de la jefatura” (3).

La organización interna departamental, fue la medida acción-ordenadora de las secretarías académicas, es ahí con la toma de decisiones que realiza el gestor, quien busca el propósito de buena ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos. Todos los profesores (1 a la 6) reconocieron la carencia de conocimientos en planeación por parte de quienes llevaron a cabo las tareas en las secretarías o coordinaciones, debido a que la falta de recursos humanos calificados, en específico, no llevo a que se allegaran de conocimientos calificados acerca de planeación y

formación. Por esto la organización obligadamente no respondió a lo sustancial, que es lo académico, pero si a lo administrativo, que debe entenderse a la incapacidad del funcionario de ubicar el quehacer esencial en el trabajo académico y no en la administración de los bienes por hacer eficiente el manejo de los recursos, sino que obedezca a la razón de ser de la universidad.

La planeación no obedeció a la necesidad de brindar procesos de formación adecuados para los alumnos de posgrado y, continuar necesariamente en la licenciatura, para que la administración respondiera sin problemas a la misión y la visión que se planteó, que fue la de “formar profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional como internacional, en el nivel de sus 12 licenciaturas, () en ese periodo llegó a tener 13, y su posgrado (maestría y doctorado en Derecho, maestría y doctorado en Pedagogía, maestría en Economía y Especialización en Puentes.). (PDA 01-05; p. 13).

La FES Aragón, haciéndose copartícipe de las medidas adoptadas por la UNAM centro, retomó, y reconsideró, con el Programa de Fortalecimiento y Consolidación de la planta docente, actualizaciones permanentes por lo que se hicieron 112 cursos, con la asistencia de 2 296 académicos pero que nunca plantea de que áreas, en donde el promedio anual fue de 28 cursos, con una asistencia de 572 asistentes (Informe Anual del 2005), que si se analiza con detenimiento, es una cantidad muy baja, cuando al finalizar el periodo de gobierno existían un promedio de 15 000 alumnos, con una cantidad de profesores de 1 371 (Cuarto Informe de actividades) y en donde no se conoció a veracidad, la asistencia de profesores a estos eventos.

Es urgente manifestaron los docentes y algunos funcionarios, que la coordinación académica administrativa haga el reconocimiento de que Derecho requirió de mejores condiciones de trabajo, para el cumplimiento de los propósitos institucionales. “Derecho debió tener mayor personal administrativo, y otro tanto que engrosara la cantidad de

profesores de carrera, para realizar publicaciones avaladas por reconocidos juristas de la facultad (6) y mejorar sus condiciones de calidad en los conocimientos.

En el posgrado, los profesores que brindaron seminarios en ese espacio, no tuvieron las óptimas condiciones para realizar funciones sustanciales de la UNAM que son, docencia e investigación. Para lo cual, se manejó de que “hizo falta personal de planta que estuvieran comprometidos laboralmente con el área y con la escuela” (3). Tampoco se puede aceptar el que (los profesores de carrera) contaran con las mejores condiciones, y que no se comprometieran con la institución (5). El problema se encuentra en que no existe ninguna distribución adecuada al respecto de los profesores de carrera.

Es claro, así lo reconocieron todos los profesores (1-6), la carencia de coordinación académica-administrativa donde lo administrativo, desgraciadamente se impuso a lo académico y trascendió, siendo la administración primordial, cuando debería haber sido lo primordial en el quehacer del área de derecho (posgrado y licenciatura). “Sólo acudo a firmar, como todos los demás profesores las asignaturas y los horarios y, a alguna reunión si es que se hace, para analizar los campos y áreas de conocimiento, que se discuten en los contenidos de las asignaturas que corresponden dar” (1). En lo que respecta a la manera en que los funcionarios elaboraron la toma de decisiones, los profesores (1-6) opinaron, que “es notable la falta de coordinación entre lo administrativo –y lo académico- tanto que, en la licenciatura como en el posgrado, se deben determinar las actividades a ejecutar priorizando lo académico, cuando se otorgó un mayor peso a lo administrativo”.

Esto obligó a que continuamente se cayera en la falta de reconocimiento al docente, que trajo aparejado el menosprecio a su trabajo, por parte de los funcionarios de la licenciatura y del posgrado. Lo anterior propició o, fue la causante de la gran movilidad del profesorado que existió en la licenciatura en Derecho, donde los profesores (2, 4, y 5) plantearon que el porcentaje de profesores que se fueron durante ese periodo fue de

20 hasta un 40%. Es de considerarse, planteó un profesor (4) de posgrado, que en varios casos el reconocimiento del profesorado no se logra debido al desconocimiento del trabajo que realizan “por falta de personal, el área administrativa no brindaba la información requerida a los alumnos y profesores” (5) por lo que faltó coordinación en varios aspectos como lo fueron las conferencias.

En la licenciatura en Derecho no existieron estrategias definidas conjuntamente entre profesores y los funcionarios, sobre sus prácticas de enseñanza, al igual no se dio alguna oportunidad en la maestría o doctorado, debido a las divergencias en criterio para aprobar o reprobar a un alumno, la falta de claridad en la elaboración de una tesis o acerca del uso de estrategias, que sirvieran para que hacer investigaciones en actividades grupales, aportar en la búsqueda de apoyos teórico-metodológicos a alumnos, “en el manejo de la tutoría y en otros aspectos más” (Todos los profesores opinaron lo anterior).

Las reuniones al interior de los departamentos, entre los funcionarios y los profesores fueron momentos extraños ya que obedecieron más a requerimientos administrativos que al interés por tratar lo académico, de ahí que lo anterior inhibió las reuniones de corte académica cuando las hubo. Los funcionarios y docentes (1, 2, 3, 4, 5, y 6) opinaron al inicio del semestre, que no hubo en todo el semestre (o semestres) momentos de reunión, lo que colocó a la Jefatura de carrera, en indefiniciones acerca del manejo de criterios homogéneos para realizar su labor. Se reconoció que en general, sólo se llegó a tener al inicio de 1 a 2 reuniones organizativas en el semestre con los profesores. Al interno de las áreas se alcanzaron la cifra de 2 o 3 reuniones, en todo el semestre con todo el personal del área, por lo regular, los jefes consideraron innecesarios esas reuniones. Los funcionarios (A, B, C, D y G) plantearon que, no fueron necesarios debido a que “todo está organizado” (B).

Por lo regular los llamados al profesorado a las secretarías académicas se realizaron individualmente y se debieron a distintas circunstancias como:

La firma de la propuesta de asignatura a ofrecer; La firma del contrato para que se realicen los trámites necesarios; La realización de reuniones para afinar trabajos sobre el campo de conocimiento y las orientaciones de conocimiento; Las reuniones del Comité Académico para la preparación de los Coloquios de Tutoría en el posgrado. Ubicar los sinodales para la realización del examen de licenciatura o de posgrado que en muchos casos, se le otorgó esa tarea al técnico administrativo encargado del área.

En la FES Aragón el nivel mayor de toma de decisiones, que los actores otorgaron para la construcción de consensos, en los que participaron las autoridades educativas y los maestros y donde a su vez estuvieron incluidos los alumnos, fue el H. Consejo Técnico de la FES Aragón, ahí se tomaron decisiones y opinión de los maestros, ahí se “concentró las imposiciones de la dirección, y donde se convirtió en espacio de legitimación de sus actos” (1, 2, 3, 4, 5 y 6). Es necesario por lo mismo, que “existieran otras instancias de presión o se regularizara la posición de ser un espacio democrático” Aunque sabemos que “la equidad al interno del H. Consejo Técnico no lo existió, por la manera en como se conforma esta unidad de participación” (6) y como se manipula.

En la escuela FES Aragón se dio nacimiento, a los grupos, tribus y redes que propició una “guerra de castas” muy notable, porque existieron zonas “feudales” donde los dueños de espacios “señores feudales que castigan” persiguieron a los de otros clanes a quien quisiera y propiciara romper la hegemonía que amenazara sus espacios y es en ese momento, considerando a Foucault, de acuerdo a (Lechuga, 2007; p. 116) donde el poder es un conjunto de relaciones de fuerza, y hasta cierto punto, es una relación de guerra, por lo tanto los esquemas que se deben utilizar para su análisis no deben tomarse de la psicología o de la sociología, sino de los juegos estratégicos.

Lo que si es claro es que los feudos, obedecieron a los razonamientos del grupo administrativo, en el poder o a los demás grupos existentes pero no a lo académico, las posiciones que ocuparon los grupos de poder, para influir en la determinación de aspectos de índole administrativo fue relevante, el desgaste de los grupos se mueve en lo político. En relación a los docentes (lo manifestaron todos) la visión cambia sobre

todo, cuando pertenecieron a la burocracia “acomodada” aquella que tuvo mejores condiciones laborales, debido a ser académicos de tiempo completo o medio tiempo, lo anterior los colocó en posición privilegiada laboralmente, aunque haya exigencias de efectuar trabajo frente a grupo y horas cubículo, éstas últimas fueron catalogadas como labores de investigación aunque esos niveles son muy bajos en su desarrollo.

La investigación en facultades y escuelas se ha desarrollado, para muchos profesores, durante muchos años, como una actividad de la “resistencia” (léanse semiclandestina y sin apoyo) ya que la evaluación histórica de la Universidad dejó en manos de los centros e institutos la labor de creación de nuevo conocimiento. (Pardo, 2000; p. 131) Esto trajo como consecuencia que, desde el punto de vista de la investigación y los recursos destinados a su crecimiento, la Universidad quedara artificialmente dividida en dos: una Universidad de y para la investigación, muy regulada y una Universidad de profesionistas la de la docencia, más abierta y sensible. Sin embargo la idea de impulsar el desarrollo de la investigación en los últimos años, en las facultades, ha servido para implantar programas de evaluación ahora si semejantes, a los institutos para incrementar el nivel de productividad. “Tremenda paradoja, porque por un lado, muchos investigadores (perdón profesores) respondieron al reto pero tuvieron que hacerlo en condiciones profundamente desfavorables, mientras que, por otra parte otros tantos, sintieron que su actividad tradicional de formación de estudios a través de la docencia, era tremendamente devaluada y hasta vergonzosa.” (Pardo, 2000: p. 131)

Se reconoció en su mayoría por los propios profesores, que las cargas laborales –no sólo de la escuela base- sino del cúmulo de actividades docentes, les impidió cumplir con su condición laboral y porque de acuerdo a Villaseñor (2004; p. 52) La nueva personalidad de los académicos () se reporta más apremiante para la nueva identidad de los académicos por su impacto en el estatus institucional, en su preparación e incesante actualización de conocimientos y de capacidades ya que, en esta capacidad académicamente vital, se ha venido convirtiendo en la clave de la promoción laboral de los profesores y el desarrollo de una carrera académica. La actualización está siendo marcada por la necesidad que tienen los trabajadores académicos de estar ubicados

dentro de los perfiles que se consideran como indispensables para el acceso a financiamiento extraordinarios, que significan mejorías económicas como el caso de los recursos del PROMEP o de la obtención de apoyos especiales, como los que se distribuyen a través del CONACYT y del SNI sin los cuales, se carecería de recursos indispensables para el trabajo académico sobresaliente que se demanda en las políticas educativas.

Existió en Derecho, en especial en la FES Aragón, una problemática entre la dupla formación-investigación que es mucho más marcada en licenciatura, mientras que en posgrado la investigación es muy pobre por parte de los profesores, reconocida casi exclusivamente por lograr que los alumnos concreticen resultados de sus tesis. En muchas ocasiones, debido a la excesiva carga laboral, no puedan impregnar a los alumnos, del requerido trabajo intelectual, y rigurosidad en los planteamientos de la investigación; en licenciatura por lo tanto es una asesoría muy endeble, con solo pocas intervenciones del profesor y sin claridad al respecto de las formas en como realizar una investigación.

En el análisis del trabajo de investigación, en el aspecto de evaluación docente, se infiere que no es factible dicha evaluación debido a que para hacerlo, sería necesario evaluar en primera instancia a la propia administración, a la institución en sus tareas para con el docente. Un problema muy serio, considera Gimeno Sacristán, (1982) es conocer las características de los programas de formación docente, no sólo verlo por el aspecto didáctico, sino por el armado del mecanismo administrativo que tiene que ver con la supervisión del acto de la formación docente por lo que la formación lo atraviesa aspectos necesarios de gestión.

Ubicar los programas de formación docente, es hablar en estos momentos la calidad, de la tarea del gestor, por esto mismo, la evaluación se tendría que ubicar en el mecanismo administrativo, y sus acciones al respecto de la formación docente, no en el docente si bien, no es el propósito de la investigación, el escudriñar si los momentos de aprendizajes para los profesores fueron significativos aunque considera y retoma a

capacitadores de calidad (directivos funcionarios y profesores) y, que por lo tanto se otorgaron elementos de formación bajo la acción y comportamiento de los profesores que asumieron la responsabilidad de los cursos. Si es la calidad educativa de la institución lo que se busca en las IES, y en específico en la FES Aragón, es claro que su dirección va hacia sus gestores en las evaluaciones practicadas para los que llevan esa tarea, la evaluación institucional debe ser practicada esencialmente no sólo a través de auditorías internas, sino a partir de otros mecanismos que se incorporan ante la “visión corta de la medición auditora que deja lejos aspectos sustanciales como el de la ejecución adecuada y pertinente de la actividad.

La evaluación de los administradores, al formularla es con el propósito de dar a conocer el grado en que se encuentra la institución educativa en parámetros de calidad. Un elemento sustancial para evaluarla es, la gestión que hicieron los responsables directivos acerca de los objetivos, la selección de instrumentos de seguimiento, la implementación de las acciones y el logro de las mismas. Como por ejemplo, se reconoce, por algunos entrevistados, que desde el ámbito de la dirección, no hubo un planteamiento académico integrador, acabado excepto el pronunciamiento que corresponde a los objetivos estratégicos para desarrollar los objetivos del Plan de Desarrollo 2001-2005 de la Arq. Turcott. Lo anterior lo consideraron los profesores (1, 2, 3, 4, y 5) ya que dentro de los indicadores de desempeño fueron, “considerados a medias”, y hasta incumplidas, sin tener el valor real los tipos de evaluaciones practicadas, para el caso de los profesores, jamás se plantearon indicadores evaluadores, los cuales fueron elementos totalmente desconocidos.

La legislación de la UNAM como marco normativo estructura-parámetro, es necesario para la gestión interna de la escuela, que requiere reconocer las condiciones políticas, y consensuar el gobierno universitario de la escuela con los distintos grupos, tribus, redes, para que exista gobernabilidad en el cumplimiento de la norma y logros pertinentes que surgen de las estrategias a seguir. Se buscó con esta dimensión, abordar la comprensión del “modo en que las políticas educativas y la gestión escolar –

expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas- inciden en la vida escolar cotidiana (Bertely; 2000)

El aspecto de la formación docente fue representativo por la preocupación de las autoridades-funcionarios en los discursos, pero se comentó que “sólo benefició a ciertos grupos” (4). Al respecto de las condiciones laborales, los grupos de poder en Derecho con sus cotos de poder y monopolio de la fuerza en el área, como en el caso de la licenciatura, que se encontraba más unida a la jefatura de división de ciencias sociales, que al posgrado, donde no hubo posibilidades de integración y que por lo tanto, “las relaciones de esos grupos con los funcionarios de alto rango, determinaron prebendas y beneficios a ciertos grupos que impactaron en el desarrollo académico y en la identidad del académico” (G y H) que se vio influenciado por las exigencias de la búsqueda de resultados de excelencia y de eficiencia en el trabajo académico.

La información recabada mostró que aunque no lo expresaran, alguno de los grupos, la existencia de arreglos entre las cúpulas políticas, se sucedieron teniendo como escenario negociaciones en donde se acordaron re articular a los grupos y caminar hacia el cumplimiento real de las tareas o en su defecto, se cayera en “la simulación” de las acciones, como si el pacto social fuera escrito con la plena seguridad de “respetar el trato” cuando en muchas ocasiones, quien ostentó el poder, afectó a ciertos personajes tanto funcionarios, como académicos que no les satisfizo su actuar.

La racionalidad política con la que actuaron los grupos de poder, en que se desarrolló la FES Aragón, fue el mantenimiento de los espacios de poder y en ese sentido, ocurrió el fenómeno de no salir de la “parcela ostracismo”. Si se presentaba la oportunidad, para la búsqueda de mayor poder, al ampliarlo frente a los demás grupos y enfrentarse donde se buscaban alianzas, o mejoras en lo burocrático y/o pero no tanto para lo académico. La formación académica fue relevante para el docente de una manera personal, no institucional porque significó beneficio económico y reconocimiento, alcanzar un cubículo fue símbolo de poder, ya sea porque legitimó de que existiera

pertenencia, al grupo o por separado individualmente aún y con poder contar con reconocimiento debido a lo académico

Para las autoridades de nivel menor (mandos medios), la formación académica que se practicó en el discurso de los funcionarios de alto rango, en el PDA 01-05 con los informe Anuales, dio “seguimiento al programa y en específico a la estrategia de formación docente” lo anterior ubicó y puso de manifiesto lo alejado de las propuestas y de los hechos, ya que fueron muy pobres y raquíticos los momentos que se tuvieron de actualización, y mínimas, secas las respuestas de los académicos a involucrarse en estudios de posgrado, se manifestó lo anterior de manera evidente, debido ante todo, por la falta de una vida académica.

Se reconoció, por el mismo profesorado, y fue la causante de las mejoras del profesorado, las condiciones de vínculo de poder con quién “ostenta y liderea” el poder, (es decir con el grupo de la directora y sus relaciones con los grupos) no por estudios de actualizaciones, posgrados o enriquecimiento de la profesionalización del docente. Los sistemas promocionales, estuvieron de acuerdo los profesores (1, 3, 4 y 5). Coincidieron en que se encuentran “amarrados” no por el esquema escalafonario, ni si quiera sino, por un sistema de ascenso del personal académico, que obedecieron a la trayectoria en la formación, sino a las ligas políticas. Este tipo de esquemas se encuentran muy amañados y eso, no permitió, forma distinta transparente y ética de ir a beneficiar al profesor por la búsqueda de mejores condiciones de tipo laboral.

Los funcionarios de la FES Aragón, no tuvieron la tarea clara de independencia, académica y política, también es cierto que obedecieron a la normatividad inequitativa que dijeron conocerla. Es claro que existieron serias “interpretaciones” al respecto, que de acuerdo con el (PDA 01-05 y los Informes Anuales) encadenó los procesos y la dependencia con Ciudad Universitaria (que en muchos casos fue comodidad) porque al apearse al programa PASD o DGAPA, para efectuar “la actualización docente” requerida, no obligó al personal de carrera y de otras áreas, al diseño de

actualizaciones acordes a las carreras, en especial de Derecho, y a sus respectivos campos, ni conllevó al fortalecimiento de áreas específicas de las distintas carreras.

La diversificación y acrecentamiento matricular de los alumnos, fue la tarea organizativa más importante que las autoridades valoraron, debido a su preocupación plantada en los informes anuales y en el Programa de Desarrollo Institucional, de ahí que se justificó el alcance de la carrera o de especializaciones en todas las áreas. Se hizo lo anterior en un estudio previo del mercado laboral y de requerimientos de esas especializaciones, - por los alumnos de las escuelas, incluyendo a la misma FES Aragón-. La justificación que normó a la estrategia de formación docente, su publicación dio legitimidad a la actividad, no así a su pertinencia y a los requerimientos que los docentes requirieron, para su realización sin existir acciones claras ni integrarles de las distintas áreas que son participantes. Cada área es monolítica, y no se vincula excepto de manera extraordinaria debido al ámbito de poder.

C. Comunicación interna

En la FES Aragón, la carrera de Derecho (en las dos áreas de estudio de posgrado y licenciatura) reconocieron la inexistencia de dispositivos eficientes de información y del cumplimiento de la norma universitaria, pero también porque tampoco existieron canales claros de información, que estuvieran motivando a la participación, sino a la inercia y por ende al mantenimiento del espacio parcelario, que obligó a que no fluyera información y no se asumiera compromiso de trabajo en coordinación entre las distintas áreas, al respecto de la formación docente, opinaron los docentes (1,2,3,4,y 6). La tarea organizacional requirió obligadamente, de mecanismos de comunicación entre los mismos participantes en sus espacios, como con las demás áreas que obligadamente debía relacionarse. Es de reconocerse que los niveles de comunicación en la FES Aragón, estuvieron mediados, en mucho, por la relación de los grupos de poder, aunque es evidente también el clima cultural de efectuar el menor esfuerzo. Las

relaciones en muchas ocasiones no se entablaron debido a la pertenencia o no del grupo político contrario además, es de reconocerse que el peso de la “vinculación” en la interacción que guardaron, se tendría que medir, dependiendo del beneficio a obtener para el grupo que cercano o no al poder obtendrá.

La comunicación para Chiavenato (1999; p. 162-165) tiene significado porque lo ubica como el intercambio de comunicación entre los individuos, por tanto, constituye uno de los pilares fundamentales de la experiencia humana en la organización social. La comunicación codifica el mensaje (código) y lo envía en forma de señal (ondas sonoras), letras impresas, símbolos) a través de determinado canal (aire, alambre, papel) a un receptor que lo codifica e interpreta su significado, quien recibe el mandato. La comunicación emplea el lenguaje como código y lo refuerza con elementos de comunicación, no verbales (cuando no hay respuesta a este tipo de comunicación, también es una comunicación directa). La comunicación interpersonal también puede intercambiar mensajes o distancias, mediante la escritura o el teléfono. Las personas que ocuparon cargos –se debe reconocer- son “personas () que en una empresa establecen por fuerza un sistema de interacción social, condición fundamental para la vida social dentro de una organización, en razón de la sociabilidad humana”.

Reconocieron los funcionarios que la información fue diversa, lo que provocó que en algunas sesiones, se presentaran momentos de confusión o contradicción entre lo que se planteaba para el docente (desinformado) y lo que se vertía por los ayudantes técnicos de la secretaría académica. Lo anterior fue notable sobre todo, cuando se buscaron medir los logros tanto en licenciatura como en posgrado, en específico maestría, al respecto del ingreso de alumnos no coincidían los datos y los egresados, véase estadística de los informes del Programa de Desarrollo. El doctorado y la maestría, hubo otra dinámica informativa, sin embargo, se tuvieron dificultades en los momentos de las entrevistas y de la selección de los alumnos (C, D, F, G, y H) que ingresaron al posgrado.

Fue un hecho de que el posgrado, no se encontrara vinculado con el área de investigación, aún cuando el nombre del área es de estudios de posgrado y de investigación, fueron realmente dos entidades distintas con objetivos distintos y rendimiento de cuentas diferentes ante la dirección. Los espacios físicos que los separan no obligaron necesariamente a deslindar también las acciones que deberían estar conjuntadas en acciones colegiadas. Se presentó el fenómeno desvinculatorio tanto, por la Secretaría de Investigación (SAPI), como por las licenciaturas y el posgrado, como por ejemplo, en la realización de una actividad, tan común como fue la propaganda para invitar a conferencias. Esas relaciones se pudieron entablar, por instantes debido al “control” de las jefaturas de las áreas. Fue representativo que no se reconocieron, ni se otorgaran importancia en sus respectivos eventos, con el propósito de que el área organizadora fuera minimizada.

Lo anterior se debió a “visiones miopes” de los grupos, relacionada con sus lugares, espacios de poder “parcelarios” que no dejaron avanzar las ideas y propuestas de quienes tuvieran intenciones de cambiar y de preocuparse por el aspecto de la formación docente que siempre se presentó como habitual la escasa participación de los profesores de Derecho. Los funcionarios consideraron que ellos apoyaron siempre las acciones llevadas a cabo, al respecto del fortalecimiento del académico en su formación sin embargo admitieron que el papel de vinculación de las distintas áreas fue responsabilidad absoluta de las jefaturas de división, como de departamento (A, B, C, D, E, G, y H).

Las reuniones académicas en Derecho acerca de las distintas áreas acordes al plan de estudios, ya sea posgrado o licenciatura, fueron por lo regular actividades aisladas. Se reconoció al respecto, que obedeció, ante todo “a los estilos de administración de la propia directiva, a las condiciones laborales del propio tipo de docente que existía en la FES Aragón y a la inexistencia de planeación” (3 y 6). Lo mismo sucedió con las áreas de licenciatura, que no se encontraban relacionadas con el posgrado. No marcharon vinculados, aunque se planteó en los informes que, “efectivamente se daban acciones

conjuntas, colaboraciones y coordinaciones” sin embargo no se reconoció en qué tipo de actividades de tipo informativa se vincularon para llevar a cabo actualizaciones conjuntas opinaron los profesores.

En el posgrado, se reconoció por los funcionarios (F, G y H), que los profesores que brindaron seminarios en ese espacio, requirieron de “saber tratar” la multiplicidad de funciones requeridas al respecto de las sustanciales de la UNAM que son docencia, investigación y extensión. Para lo cual se requiere de personal asignado y comprometido laboralmente con el área y con la escuela. “Un docente planteó que “no caben en ese edificio posgrado e investigación y que la separación se debe a la falta de infraestructura, no hay espacios, pero no que se deba a otras condiciones” (5), pero otros profesores reconocieron la misma “desvinculación entre los cuerpos académicos de las secretarías del mismo posgrado para poder efectuar una actividad conjunta, debido a la competencia y a la incapacidad de laboral de los equipos a organizar” (2, 3 y 6) son entidades diferentes.

Las lógicas de las dos áreas que son la Secretaría Académica de Posgrado como la Secretaria de investigación (SAPI), si bien aunque en el nombre se encuentran unidas, la separación se hace tangible, cuando las diferentes áreas realizan eventos donde no aparece más vínculo, que la información que se otorga en el cartel informativo, aunque se firme como organizado por la División de Estudios de Posgrado e Investigación en realidad, una y otra son entidades “autónomas” dentro de la FES Aragón acerca de las actividades que realizan “Investigación, es quien lleva a cabo las acciones del Coloquio Multidisciplinario de la FES Aragón, con participación de todas las carreras de licenciatura y de posgrado” (5). Sin embargo al tener la responsabilidad el SAPI, es claro que el éxito de la tarea y el reconocimiento son, para esa secretaría. De igual manera sucedió con los eventos realizados por la Secretaría de Investigación

Al interior de las propias áreas, los niveles de comunicación son en gran parte verbales. Por escrito se hace uso de manera informal, “con post it” cuando se dejaban notas

(recados a mano) para la realización de las acciones o las tareas a efectuar por los ayudantes técnicos, o dejar algún recado a un profesor, y porque en muchas ocasiones, no se encontraban en sus respectivas áreas, debido a cargas laborales dentro de la institución o en otras instituciones. “La comunicación existente se daba a través de mensajes y de oficios que se entregaban en los momentos de cobro o en la entrega de listados”. (A, B, C, D, G, y H) La reunión entre docentes y el funcionario existió, en la medida de los requerimientos del docente, (como permisos inasistencias, problemas de enfermedades, compromisos de corte académicos fuera de la escuela) no por requerimientos institucionales. Fueron entonces casi nulos, la comunicación personalizada y también, aquella que correspondiera a reuniones colectivas de colegiado llamadas por la institución (1, 2, 3, 4, y 5) por su inexistencia. Las actividades se llegaban a comunicar, en muchos casos, a través del teléfono o por correo electrónico aunque no era muy seguro.

“El conjunto de interacciones y relaciones establecidos dentro de los diversos elementos humanos de una organización se denominó organización informal, en contraposición a la organización formal, que está constituida por la estructura organizacional compuesta de órganos, cargos, relaciones funcionales, niveles jerárquicos etc. En consecuencia, el comportamiento de los grupos sociales de un empresa como bien puede ser la escuela, está condicionado por los tipos de organización; la organización formal racional y la organización informal natural. En la comunicación se practicaron organizaciones formales e informales lo que trajo consigo relaciones de diversa índole.

En la licenciatura en Derecho, se puede afirmar, comenta un profesor, que “no existió ninguna relación con el posgrado, pero tampoco convenios o planes de trabajo conjuntos que consideraran acciones las instancias involucradas en las tareas de actualización del cuerpo docente de Derecho”. Se desconocen sí los planes de trabajo o actividades desarrolladas por la jefatura de división, o por la licenciatura y su jefe del

departamento, contemplan acciones conjuntas, lo más seguro es que no significó vínculos de ningún tipo que llevaban a la comunicación.

Efectuar trabajo conjunto entre las dos áreas es muy extraño, y más al respecto de la formación docente, no significó otorgarle importancia a este tipo de trabajo. Las autoridades reconocieron que no se le otorgó importancia a esa tarea debido a que tenían y desarrollaron demasiadas actividades, en sus respectivas áreas.

Se consideró, por los administradores, que en un sistema jerárquico y regulado, cualquier información debería ser recibida por el administrador a través de un gigantesco, integral y comprensivo sistema de información. Algunos administrativos señalaron que el 70% de la correspondencia que se recibió era de naturaleza, por completo informativa, (opuesta a las solicitudes de acción). El administrador no abandona reuniones, ni cuelga el teléfono con el fin de regresar al trabajo, En gran medida la comunicación, es un trabajo importante, pero ante la inexistencia de tareas precisas de formación docente propiciara, por la tarea institucional, en la FES Aragón, deja en despoblado al posgrado en este caso, debido a que no se tuvo ni la voluntad, ni la capacidad de llevar a cabo tareas de actualización que elevara la calidad de los servicios que ofrecía la UNAM en la escuela, debido al interés o importancia otorgada al puesto.

Las actividades de los docentes como parte de lo académico, deberían de ser las primordiales que ubicaran el tipo de actividades en la FES Aragón, “sus visiones de mejoramiento de la escuela se encontraron alejadas de la realidad. De nada sirvió que se elevaran niveles de actividades académicas si, las pocas tareas institucionales al respecto de la actualización del docente fueran mínimas.” (5).

La comunicación efectuada entre los académicos y los funcionarios del área de Derecho (posgrado o licenciatura) respectivamente, fue mínima, sólo existió la necesaria para que “nos llamaran para firmar la propuesta de asignaturas y para

pasarnos los horarios y salones que nos tocan en el semestre” (1, 2, 3, 4, y 6). Se puede considerar que la desinformación jugó el papel de ritualización de la inercia y sirvió de control de los académicos, lo anterior plasma y estigmatiza, además de distinguir con el trato al profesor, que es de carrera o de asignatura en licenciatura. En el posgrado, no se presentó lo anterior porque los profesores en su mayoría, eran de asignatura.

La comunicación al interno de las áreas de derecho fueron reglamentados por la costumbre más que la norma. (Se desconoce si hubo algún reglamento interno de labores) lo que llevó a que se dieran acciones desde hablar por teléfono al ayudante del secretario técnico académico para que realizara las actividades pendientes o, que tuviera previamente elaborados los oficios para la firma y sello o, porque el profesor faltaría a su actividad docente.

Fue importante la manera en como el funcionario, se allegó de información, la carencia o abundancia obliga a que se viva en la certidumbre y/o incertidumbre, sino se tiene en cuenta cualidades de saber cómo manejarla, para la toma de decisiones adecuadas. Aun existiendo reuniones del “Staff” (jefes de área, División, Secretarías con la directora), estas reuniones, fue sólo una vía de obtención de información, y de toma de decisiones “acciones ejecutiva,” pero se requieren además de otras, las que corresponden a la que cotidianamente deben existir para realizar trámites cotidianos como cualquiera, que deben hacer como lo es el control escolar en C.U. o en la misma Facultad de derecho para la realización de las tareas del área.

Cuando se ubica a la universidad como organizadora, se puede considerar que en el este análisis se apegó al modelo burocrático que enfatiza en que “la universidad es una organización compleja, con dependencia del Estado y con relaciones burocráticas de autoridad, jerarquía formal, canales de comunicación y reglas y políticas formales, a lo que se agregan sistemas racional-normativos para la toma de decisiones” (Porter,

1988); aparte señala que los modelos colegiado y político son también modelos que palpitan y se representan en la FES Aragón. (Miranda, 2001; p. 77)

Cabe perfectamente la categoría de “sistema flojamente acoplado” (Kart Wieck, 1979) en lo que sucede en la FES Aragón, ya que el concepto considera que existe en las organizaciones universitarias, la desconexión entre la estructura y la autoridad técnica y sus efectos en las universidades. Lo anterior sucede debido a la falta de supervisión y control de las actividades (Miranda, 2001; p. 78-79) de la enseñanza o de sus resultados, que se subsuman, en muchas ocasiones, en los mecanismos informales al valorar la efectividad alcanzada en diversas tareas, como lo refleja el peso que tienen los profesores y académicos en el control y decisión de sus funciones.

A las actualizaciones organizadas por el DGAPA que otorga reconocimientos curriculares al profesor, esa comunicación no fluye para los demás docentes, sino más bien al ser responsabilidad del departamento, lo difunde pero es quien realiza trípticos y carteles para hacerlo del conocimiento a los docentes para su formación. El área de planeación no tiene una vinculación estrecha con las jefaturas de los programas, lo que no permite ubicar las necesidades de los docentes en cuanto a su formación, cuando no interesa la opinión de los docentes y no existe ningún consenso al respecto de sus necesidades académicas.

La organización universitaria se conformó de áreas interdependientes que dan mantenimiento y vida a la organización. La racionalidad instrumental, que en la organización existió (al) mostrar su capacidad organizativa que procesa y regula información “genera auto aprendizaje” evitar factores “negativos o nocivos” garantizar el control (governabilidad) y la comunicación de diferencias y la regulación” (Morgan, 1986), pero en específico, en el caso de la FES Aragón la interdependencia es caso anormal, puede catalogarse como extraordinario. No se cuenta en lo académico, con vínculos que favorezcan el crecimiento en conocimiento del docente, ya que no se fomenta.

La comunicación es importante para que la organización tome decisiones, por ello el flujo de la información y su existencia también lo es, para que se actuara adecuadamente en las actividades cotidianas. La comunicación debe entenderse como un ejercicio para reducir, lo más posible la incertidumbre, cuando se comparte la información, pero además se participa de ella en la toma de decisiones, esa comunicación que hace participe y relevante a los integrantes de la organización, significa hacer común la información y que el proceso de recibir y utilizarla, es un proceso de adaptación de los individuos a la realidad que le permite vivir y sobrevivir en distintos ámbitos como son los espacios universitarios. Lo importante sería buscar de la manera más horizontal la participación efectiva de la colectividad universitaria en las decisiones relevantes de la escuela.

D. Relaciones interinstitucionales

Los organismos internacionales (UNESCO, BM. Y otros) que les interesa la educación, plantearon que los países dentro de sus políticas para la educación superior, debían de efectuar tareas que se encaminaran al fortalecimiento del profesorado, en sus condiciones académicas y de otra índole como el beneficio económico. A nivel nacional, el PNE 01-06 del gobierno federal foxista, a través del PROMEP, buscó que se llegara a tener una “educación superior de buena calidad” por lo que dentro de las acciones que se debían desplegar se encontraba, el aumento en la cantidad de profesores de tiempo completo que alcanzarían niveles de estudios mayores y que se llevaría al reconocimiento del “perfil deseable” que propiciara las actividades de docencia; tutoría, generación de conocimiento a través de la investigación y gestión-académico-administrativa.

Para aprovechar las nuevas condiciones que se abren con la globalización y la integración económica, educativa y cultural en diferentes niveles (plantea Dridiksonn, 2005; p, 110) se debe plantear un cambio de fondo en la estrategia de la cooperación internacional con los organismos respectivos, con el fin de posibilitar la creación y potencialización de las capacidades sociales. Para ello, se deberá ubicar que el objetivo de la cooperación internacional debe centrarse en apoyar la realización de cambios profundos en las instituciones educativas y culturales. Los intercambios internacionales no se reconocen en la FES Aragón, tanto por docentes como por los funcionarios, debido a la carencias de enlaces y de tareas de gestión que la institución debe realizar para apoyar a la escuela.

Por lo tanto para elevar la formación de los profesores de educación superior, se tendría que hacer a través de becas, para que alcanzaran doctorados, maestrías y especializaciones, por ello, para el caso de la FES Aragón, fue importante el vínculo con las demás escuelas que existían a su alrededor, y con las de otros lugares más distantes, hasta pensar en aquellas del extranjero para elevar los niveles de conocimiento del profesorado. La participación externa de escuelas y facultades de la UNAM, fue muy pobre en la FES Aragón con poca afluencia de estas y sin un reconocimiento tangible y real que las ubicara como trascendentales. Las participaciones de las escuelas de alrededor de la FES Aragón que se encontraban en: Coacalco, Ecatepec, Iztapalapa. Gustavo A. Madero y otras, fue inexistente, no existe antecedente alguno de trabajos de gestión.

El PDP 02-06, consideró que habría que “fortalecer el carácter internacional del posgrado de la UNAM” sin que lo anterior se haya reflejado en las políticas de apoyo a los académicos, para su interacción interno y externo con otras universidades. Los docentes y funcionarios (A, B, C, D, F, y H como los 1, 2, 3, 4, y 6) coincidieron en que “hubo salidas al extranjero para dictar conferencias y para realizar intercambios académicos sin embargo, fueron muy pocas las salidas que se tuvieron” (5) y en cuanto

al trabajo conjunto con las escuelas de alrededor es inexistente ya que no hay convenios, ni acuerdos pactados con éstas.

La UNAM en sus programas institucionales, ubicó la necesidad de la formación docente como elemento sustancial para elevar la calidad de la educación en los distintos centros, por lo que el profesorado en sus programas se ubicó como elemento importante para alcanzar dentro de sus objetivos el de contar con una universidad de nivel mundial, en la sociedad del conocimiento. La UNAM planteó, el uso de becas para que el profesorado pudiera usarlas en otros países sin embargo, en la FES Aragón, no existieron o no se utilizaron, debido a la imposibilidad de los propios profesores, por ser profesor en su mayoría de asignatura, a las cargas laborales en otros sitios y a la poca difusión que se realizó, “realmente yo no se como se le puede hacer para efectuar trámites para realizar estudios en el extranjero” (2 y 5). Se consideró la existencia de una escasa demanda por parte de los profesores por ir a estudiar al extranjero. El trabajo informativo (en la FES Aragón) enfocado para los profesores, con el propósito de realizar estudios en el extranjero, fue casi nulo “No conozco cual fue la medida o criterios que se tomaron para poder realizar estudios en el extranjero”(5).

La licenciatura en Derecho no pudo vincularse a otras escuelas, porque se reconoció que hicieron falta recursos de todo tipo desde los materiales hasta humanos. No se pudo colocar a la carrera de derecho en la vía de abrirse a otras instituciones, aún en el caso mismo de las propias instituciones de la UNAM. Se reconoció por los profesores (1, 3 y 5) que “no se pudo abrir a otras instituciones y dependencias, que bien pudieron apoyar en los procesos de gestión al fortalecimiento de los alumnos de Derecho de la FES Aragón, en su formación con prácticas, conferencias y otras actividades de vida académica”.

Para el caso de la licenciatura, no existió reglamentariamente relaciones con otras escuelas de la misma UNAM, como fue con el Comité Académico de Derecho, ahí las relaciones a través de comunicados fue “obligado” por las relaciones que entablan, para

con otras escuelas sin embargo, se manifestó que en la licenciatura existieron pocas relaciones con la Facultad de Derecho de CU. (no se explicitaron cuáles). La licenciatura no tuvo el auge que debiera, por no contar con vínculos con la misma Facultad y Acatlán, y otras escuelas, no necesariamente de la UNAM. Los profesores de licenciatura (1, 2, y 3) manifestaron su preocupación porque “sólo se entablaron relaciones con algunos magistrados gracias a referencias personales con ellos para las conferencias, que al término de dictarla, se acababa el vínculo.” En el SUP la conformación del Comité Académico de Derecho fue un planteamiento obligado para que se buscara el consenso en la toma de decisiones, que ante todo se hicieron de lo académico.

La UNAM Campus Aragón, no ha logrado un reconocimiento mayor, por la baja posibilidad de integrarse a acciones de gestión con otras escuelas, que se reconoció tanto en la licenciatura como en el posgrado, fue un ente aislado. El posgrado dentro de la misma escuela, como hacia fuera, tuvo algunas relaciones que obedecieron más al esfuerzo personal y no al apoyo que se haya tenido de la institución. “Aislado a lo interno porque no hay posibilidad de ejercer la gestión interna, las actividades fueron de esfuerzo personal para la realización de las tareas necesarias” (H). Por lo tanto fue requerimiento urgente, romper con los feudos amurallados, apoltronados y no encontrarse desconectado, “no es posible que la escuela llegue a otra dimensión de reconocimiento, si no se realizan tareas de coordinación con otras instituciones.” (5).

El posgrado buscó por “sus medios”, vincularse con otras escuelas sin embargo, desde la dirección, no fue posible, porque no existieron apoyos aún cuando se consideraron en los objetivos estratégicos y las estrategias propiamente dichas. Se manifestaron los aspectos burocráticos desde “el trámite que se tiene que realizar para ir por el conferencista y traerlo al campus Aragón, porque se debe cumplir con cierta reglamentación de solicitar a tiempo para contar con el servicio, y se tuviera la camioneta dispuesta para trasladar al conferencista o conferencistas”(A, B y C).

En el posgrado, el área propuso acciones y metas, supervisadas por el jefe de la división y la secretaría académica de derecho, que servirían para la ejecución, la realización de las actividades a realizar. Por lo regular a las reuniones con el Comité Académico de Derecho asistían juntos. En el caso de la H. Junta del Consejo de la FES Aragón, el secretario académico es quien asistía a las reuniones para informar sobre los avances en las tareas planeadas.

En el posgrado se asumió la idea por profesores y funcionarios, (1, 2, 3, y 6; A, B, C, y G) que en realidad no se conoció el área, tan fue así que “no ubicaban el propio espacio físico en el que se encontraba, pero además lo peor era, el tipo de propaganda de las convocatorias” (3), porque en realidad nadie las conocía y solo uno que otro cartel de aviso se encuentra en la escuela. “En donde sólo aparecía la propaganda y eso muy poca en el edificio de posgrado, perdiéndose en varios casos con toda la información que se encontraba pegada en la escuela”. (4) Si bien en el Boletín de la Aragón era obligada su aparición, eran pocas las que se repartían. Existían tirajes importantes y otros donde no aparecían los ejemplares.

El trabajo académico, de acuerdo a los propios profesores, guardó dos condiciones que influyeron en las decisiones; la visión fundamental que envolvió al académico para su formación, esta mirada se encuentra en relación con su posición laboral, que por lo regular es de asignatura, existiendo muy pocos de tiempo completo. Por lo que es de todos los profesores conocido, que las condiciones laborales, no llevaron ni propiciaron el arraigo del docente en espacio escolar y en su identificación-identidad con la escuela. Los profesores en ese sentido manifestaron que, en cuanto a “las reuniones de sus respectivas áreas (tanto en la licenciatura como en el posgrado), sólo llamaban a reuniones intersemestrales de profesores cuando existe la necesidad de:

- “Presentación de algún problema grave del profesor con los alumnos o entre los propios profesores, sin dejar de lado algunos otros problemas con los coordinadores, secretarios académicos y jefes de división.
- Comidas de fin de año o día del maestro

- Cuando se debe cubrir a otro profesor por enfermedad o año sabático
- Porque en el semestre existieron estímulos, por lo que se debe llenar algún formato”
- Entrega de evaluaciones de los alumnos” (1, 2, 3, 4, 5 y 6)
- otros de menor importancia

E. Vida académica

En este rubro, el análisis cuando se refiere a climas académicos, atmósferas académicas y cultura académica; se está refiriendo a la concepción que trata de la vida académica. Es vista como aquella Cultura Académica que se propician en las escuelas, son identidades que aportan, una buena parte que crea el docente porque lo reconoce como algo suyo, es algo que lo ubica como parte de un grupo que trasciende en su ámbito. No siempre la vida académica es propiciada por la institución universitaria.

Se dieron pocos concursos de oposición en general en la escuela, al igual en el posgrado donde fueron todavía menos, los que sirvieron para que los profesores de asignatura alcanzaran definitividades de tiempo completo como fue el caso en Derecho “del Dr. E. y en Economía, del Dr. M.” algunos otros profesores tuvieron la posibilidad de ser propietarios de alguna asignatura en distintas carreras de posgrado, en lo que corresponde a Derecho, fueron muy pocas. (1, 2, 3, y 4) y los informantes no recuerdan cuantos.

Se buscó contar con profesores de tiempo completo en el posgrado que fueron negociadas directamente con el director del plantel se manifiesta (2) como fue, con “una plaza de tiempo completo (Dr. C.A.) para que se quedara ahí, esa plaza no fue de nueva creación, sino que se desplazó al posgrado” (F). Realmente no hubo apertura a nuevas plazas, el posgrado en ese periodo, no tuvo la posibilidad de contar con nuevas plazas en Derecho de tiempo completo o medio tiempo.

Es de reconocerse que en Derecho, tanto en licenciatura como en posgrado, se solicitó a los profesores la realización de investigaciones, pero los propios funcionarios reconocieron que los recursos de la FES Aragón, al ser muy escasos y precarios no incentivan la investigación. Las funciones que se solicitaron de docencia e investigación bajo las características laborales del profesor, no fue posible ejercerla ni ejecutarla porque “o das clases o haces investigación sobre todo cuando eres profesor de asignatura, a qué horas lo haces, si te la pasas en varias escuelas” (1).

Para poder contar con líneas de investigación de las áreas de conocimiento en Derecho o de las asignaturas (obligatorias/optativas) para con el objeto de realizar investigaciones, el funcionario no tuvo claridad en las áreas que son fortalezas en los profesores. “Nadie niega que el trabajo colegiado es fundamental, y más en el área de derecho para contar con argumentos sólidos en la búsqueda de consensos teóricos-metodológicos necesarios, para evitar problemas de comprensión entre los profesores y que se pueda construir una sólida identidad. Asumieron los profesores esa opinión, por lo que la vida académica puede posicionarse en la FES Aragón, por el desconocimiento de las potencialidades del profesorado y por sus múltiples labores que desempeña” (3).

Todos los entrevistados coincidieron en que es urgente la realización de tareas de investigación, sustentadas en el desarrollo profesional del docente a través de su formación de formadores, por lo que urge la mejora en la formación de los académicos de la escuela en Derecho, a través de cubrir una cantidad de eventos académicos todavía mayor y de mayor calidad.

Por todos los profesores se reconoció que “la actividad de investigación”, fue una tarea imposible de realizar en la FES Aragón, por la falta de recursos de todo tipo, que posibilitaran la realización efectiva, “se requirieron de la conformación de una identidad y por supuesto, de una comunidad académica, que si bien es normal la existencia de posiciones teóricas metodológicas” es característica de los profesores, pero también es normal, la inexistencia de consensos que impide formular esa identidad propia, de la

vida académica del profesorado de los profesores de derecho en licenciatura y en posgrado, se remarcó, más bien la imposibilidad de fomentar una vida académica del docente.

La investigación que debe alcanzar y desarrollar el docente, aunque lo solicite la UNAM normativamente, es imposible realizarla. Bajo las condiciones de vida del docente. Todos los docentes (1-6) coincidieron al igual que los funcionarios (A, B, C, D, E y F) que, “es difícil que se pueda en Derecho realizar investigación, debido a las cargas laborales de los docentes por sus trabajos en otras instituciones, sin embargo debe de propiciarse aunque se encuentra muy alejado de realizarla” (4). Pero también habría que analizar la condición académica factible en investigación con los conocimientos requeridos.

Los académicos de la FES Aragón de posgrado, “son los que tienen mayores trayectorias de estudios alcanzados, se reconoció lo anterior las autoridades, sin embargo no se vio reflejado en las condiciones para llevar a cabo procesos de investigación”. (A, C, D, y E) Lo que debería ser un trabajo intrínsecamente vinculado con la docencia, que no tuvo relevancia ni trascendencia, en la FES Aragón por la falta de recursos económicos opinaron varios funcionarios y a su vez docentes. (A, B, C, E, F, H; y 1, 2, 3, 4, y 6). El área de investigación, si bien se encuentra ubicada en la estructura administrativamente, en el área del posgrado, en la realidad no lo está, tanto física como en su organización, ya que se encuentra separada bajo lógicas diferentes. Lo anterior se debe a que las tribus y grupos de poder que están, soportan la separación de esa manera como influencia del gobierno universitario y/o grupos por debilitar el área debido a los cotos de poder.

La actualización es considerada por los profesores, (1-6) como necesaria, por los requerimientos de la misma carrera ya sea licenciatura o no se diga posgrado, se plantean exigencias a los alumnos como “conocimientos de frontera a realizar en sus investigaciones” sin embargo en los procesos de la elaboración de las tesis, se aceptan

replicas o la repetición de conocimientos, debido a la inconsistencia en la formación del profesorado o porque “no hay espacios de análisis teóricos metodológicos que posibiliten ponerse de acuerdo” (4). Aunque esto último obedezca más bien a situaciones de falta de organización colegiada.

En relación a la elaboración de trabajo colegiado, no existieron esos espacios ni se establecieron consensos de tipo teóricos como metodológicos que posibilitaran la identidad y el empuje hacia el trabajo académico consensuado. En mucho se debió a “las exigencias de excelencia en lo académico” pero sin posibilitar momentos de formación, se solicita excelencia pero sobre todo al profesor de asignatura, sin posibilitar su realización.

Nadie de los académicos desmiente que fue limitada la posibilidad de hacer investigación, debido a los precarios recursos destinados a la escuela, lo que hizo imposible su desarrollo también, los funcionarios coincidieron y consideraron que “se debió al bajo presupuesto que recibieron los programas. “Los concursos de oposición fueron experiencias en el área de posgrado porque efectivamente no hay posibilidades de crear nuevas plazas”. (1, 2, y 3 y A, B, F, G y H). Las atmósferas colegiadas no fueron viables ni visibles, ni factibles de efectuar, en Derecho porque los requerimientos administrativos rebasaron al funcionario del Departamento o porque, se reconoce que el docente no puede asistir tras sus múltiples actividades a eventos de actualización debido a “como te continúas preparando” (4).

Se relegó el trabajo de lo académico, en aras del cumplimiento administrativo y se afirma por los profesores (1-6) que efectivamente lo administrativo fue quien comandó las acciones de las áreas de Derecho y llevó a que los docentes quedaran en muchos casos relegados debido a que los ajustes a posibilidades de conformar seminarios, conferencias o semanas de Derecho sólo se podía hacer en los momentos que la jefatura los planeaba y no en otro momento. En la FES Aragón los administradores le otorgaron prioridad a la dimensión institucional y política, menospreciando la dimensión

de lo académico que fue minimizado cada vez y que ubicó a la cultura académica en desnivel, la administración relegó lo académico y se puede concluir que los objetivos obedecieron a las acciones.

En el espacio de Derecho, tanto en posgrado como en licenciatura, se abrieron pocos momentos de corte académico como “la semana de Derecho”, en donde se buscó la coordinación conjunta entre posgrado y la licenciatura de acuerdo a las autoridades. El evento al ser efectuado directamente por el posgrado solo se remitía a apoyar, al igual que con la licenciatura, con el propósito de incrementar la asistencia de alumnos y profesores, sin embargo, se reconoció que “los medios de difusión fueron muy precarios, la propaganda que se realizaba en la escuela, (1, 2, 3, 4, 5, y 6,). Fue muy localista, (solo en Derecho)”, por lo que la visión endogámica, debido a cotos de poder, fue una situación habitual en las áreas de licenciatura y de posgrado al igual que la falta de cooperación entre las áreas. “Se confirma lo anterior, cuando se comenta “Por lo regular no vengo yo a la coordinación de Derecho y la verdad, no me entero de las actividades que realizaban o me doy cuenta que una buena conferencia ya pasó, pero en Ciudad Universitaria en la Facultad de Derecho” (6)

El área de investigación SAPI buscó a partir de 2002, realizar un ejercicio multidisciplinario para crear “climas académicos” es decir -vida académica- al realizar encuentros de investigaciones multidisciplinaria, que se efectúan en la misma escuela, y con poca afluencia en la participación de otras escuelas. La participación de las distintas carreras y posgrado de la misma escuela, fue de distinto nivel debido a que, existieron, investigaciones desarrolladas desde los trabajos de tesis de la licenciatura y de posgrado perteneciente a los alumnos, los que se presentaban en mayor cantidad, por lo que lo normal fue la participación mínima de los profesores. No existe tradición al respecto de la participación del profesorado debido al trabajo que efectúan en las diferentes dependencias donde trabajan.

Se colocó en tela de juicio, bajo la visión de los administradores, a la cultura administrativa escolar, debido a las condiciones de trabajo de los maestros, el verticalismo del aparato administrativo y la centralización del poder ejercidas en la gestión y toma de decisiones en materia educativa aun y con el H. Consejo Técnico, no se logró propiciar y fomentar “climas académicos” que acercaran cada vez más a la cotidianidad y fueran momentos de análisis de las teorías, concepciones o paradigmas que dieran pie a una verdadera vida académica. La inexistencia de vida académica apegada a la investigación, frustró la posibilidad de que los profesores (ya sea en licenciatura o en posgrado) pudieran hacer que existiera una cultura académica y se empujara obligatoriamente a cambiar la inercia existente de la total indiferencia, desde los funcionarios hasta los profesores. “o que se hace y es lo que hay que seguir haciendo”(C)

En cuanto a los trabajos que deberían hacerse en colegiado, los profesores consideraron que “se privilegió la actividad individual propiciada, en general por el otorgamiento de incentivos de manera personalizada bajo criterios personales, que debido a la consideración sustentada en el reglamento fue, se puede decir, el fomento de la cultura del incentivo, gracias a condicionantes extrañas alejadas de lo académico para con los profesores. “Te doy más horas o te las quito, dependiendo de si me caes bien” (1, 2, 3, 4, y 6). Esa relación fue aceptado por los profesores de que “la existencia de omisiones acerca del conocimiento alcanzado por el docente generadas en las prácticas docentes, se debieron a carencias de estrategias grupales u objetivos comunes, para que al conocerse la tarea, debiera redituarse al profesor, en la producción de resultados concretos y en la demostración de habilidades específicas, como bien puede ser la realización de una tesis, en donde por ese sólo hecho, se le otorgue como reconocimiento, incentivos necesarios para estimular su logro”. (5)

Es de reconocerse, comentaron los funcionarios (A, B, C y G) que resultó muy difícil llevar a cabo trabajo colegiado o conformar grupos de trabajo, debido a la imposibilidad de llegar a consensos, tanto en áreas de conocimiento afines, como en aspectos claves

de la realización de una investigación para la titulación de los alumnos. Los académicos dijeron (1, 3, 4, y 6) que más bien se debió a “la incapacidad de la Secretaría Académica y de los propios funcionarios por encontrar salidas a las diferencias de opiniones, expectativas, tiempos, intereses, espacios, carencias de estos,” que lo que se notó se debió en mucho, a la mala comunicación, indecisiones de los propios funcionarios y ante todo la falta de voluntad, para enfrentar y corregir errores. Los funcionarios (A, B, C y G) opinaron, “la existencia de desniveles en la formación de los docentes y por lo tanto eso no propiciaba los procesos de discusión académica”.

Al no conocerse académicamente ni reconocerse por la carencia de identidad como docentes de Derecho, los profesores sino superficialmente provocó la falta de respeto entre profesores, que no imposibilitó se fomentara un ambiente académico, donde se pudiera confiar en los otros profesores y que por no tanto, salieran descalificativos que sólo sirvieron para no reconocer el trabajo del otro.

Todos los profesores coincidieron en que para “promover la responsabilidad académica que se refleje en práctica responsable obligada cotidiana académica, se requiere la existencia de profesores de medio tiempo y tiempo completo, por lo que las condiciones laborales que arraigan al docente y le crean una identidad, son sustanciales en el posgrado, su inexistencia no fomentó climas académicos propiciadores. Por lo que reconocieron, que se requirió de espacios posibles y diversificados (diversos, amplios) para la producción tanto en la licenciatura, como en el posgrado en Derecho, motivado porque no existió un conocimiento real y pleno de los académicos, por parte de las autoridades lo que fue muy claro ya que “no existió un real ambiente que se haya presentado, no como hecho, “burocrático” sino como hecho académico, que permitiera el intercambio de ideas y la discusión de teorías”. Por lo que es de aceptarse remarcan los profesores que se desconoció, el trabajo de los académicos, por falta u omisión de canales de información acerca de su labor docente, lo que permitió que no se reconociera su trayectoria, por parte de las Secretarías Técnicas y la Académica.

Lo anterior hizo que se cayera en un no reconocimiento del docente, y se remarca cuando tiene como consecuencia el menosprecio a su trabajo por parte de los funcionarios. Lo anterior bien pudo ser la causante de la gran movilidad del profesorado, que existió en la licenciatura sobre todo, donde algunos profesores dieron fe y calcularon que “hubo entre el 20 al 40% de profesores que ingresaron y que también se fueron” (3 y 6) La planta laboral del profesorado de derecho en posgrado, manifestaron que es urgente que se cambie la condición laboral, a niveles de medio tiempo y tiempo completo, para llevar a integrar a los profesores de asignatura, aunque sea en un primer momento en lugares estratégicos, y más adelante cubrir una cantidad significativa que sea el sostén de posgrado. La carencia de condiciones de mayor vinculación y conocimiento del contexto del profesor queda debilitado por su estancia somera, precaria e intempestiva.

Los académicos opinaron en un 60% (1, 3, 4 y 6) coincidieron en que el profesorado de derecho, están formados humanísticamente y demostraban su “cientificidad sólida” en el campo de su especialidad. En la licenciatura en Derecho no existieron estrategias, por parte de los funcionarios, donde se pudiera conocer del quehacer cotidiano a detalle y, de las prácticas docentes del profesor de Derecho. En muchos casos la construcción de las culturas académicas se ve impregnada de visiones de acercamientos al conocimiento de las políticas del director en turno, pero no a su conocimiento eminente de las condiciones de la escuela.

Nadie negó de los profesores, que el trabajo colegiado académico es fundamental para contar con argumentos sólidos, en la búsqueda de consensos teórico-metodológicos necesarios, para evitar problemas de comprensión entre los profesores, con el propósito de construir una sólida identidad, del docente de Derecho de la FES Aragón pero también fue cierto la incapacidad de lograrlo debido a que la institucionalidad no lo posibilita.

Los profesores opinaron (1, 2 y 6) que si el trabajo colegiado, fuese una constante el apoyo en la formación académica de los alumnos, sería mejor ya que la organización de tipo colegiada puede llevar a que los participantes coincidan, en buscar atmósferas académicas, y una “identidad ética para saldar las diferentes formaciones e inconsistencias y los intereses que cada profesor trae consigo” (1) Lo que se reconoció por todos, fue que “los compromisos de tipo laboral con otras escuelas ocasionó que no se presentaran condiciones laborales adecuadas, para brindar el tiempo a la escuela, pues se requirió de fomentar una identidad laboral institucional y de arraigo académico”. Un problema suscitado, por la falta de vida académica, fue el que se presentó con varios profesores, que no tuvieron criterios de tipo grupal, para evaluar a los alumnos, (lo reconocieron los mismos maestros), ya que no se pudieron obtener en consenso, debido a que no se buscó, por parte del funcionario y por la falta de tiempo de los académicos.

Un aspecto trascendental que aconteció, tanto en posgrado como en licenciatura fue, la falta de información, para el alumnado, acerca de las líneas o campos de dominio de los docentes por lo que no existió claridad acerca de ellos, ni de sus fortalezas debido a la ignorancia que los funcionarios mostraron en los aspectos de desarrollo del profesor y de los espacios de dominio del profesorado.

Los profesores (1, 4 y 5) acusaron a los funcionarios (secretarías y jefes de División, coordinadores de carrera) hasta a funcionarios de mayor nivel ya que estos, dieron y otorgaron mayor peso, al tiempo institucional que buscó cumplir con los objetivos y las metas, que alcanzar efectivamente la calidad al interno de los procesos de aprendizaje y en la necesaria formación del docente que fue de acuerdo a la institución, responsabilidad del docente, la institución en los Planes de Desarrollo deducen lo anterior cayendo la responsabilidad formativa en el profesor de Derecho de licenciatura o posgrado, se le reconoció que no tuvo la conducción adecuada de sus alumnos, comentaron los funcionarios (A, B y G) porque no ha habido mayor avance en el dominio de sus sesiones, que hiciera que se produjeran resultados concretos, para la

elaboración del trabajo de tesis, como parte de la formación del alumno. Se hace notoria la inexistencia de estrategias, adecuadas entre los docentes asesores y de conocimientos, para el fomento de la formación académica.

El Dr. Piña Osorio (1998, p, 180) planteó que el proceso de formación implica la transmisión de un saber específico, como la transmisión e incorporación de las tradiciones académicas legítimas del grupo donde se forma. No hay formación sin incorporación de tradiciones que sirven para el actuar diario dentro de las actividades escolares. Las tradiciones académicas forman parte de la historia de cada actor, por eso, los docentes poseen un saber que tienen que transmitir a los estudiantes, esa transmisión puede ser directiva o participativa, autocrítica o democrática, pero en todos los casos su papel es de profesor. La formación se realiza en la formación y de acuerdo a Gramsci el formador tiene que formarse. El que los docentes alcancen niveles de preparación de calidad, es muestra de encontrarse obligadamente en procesos continuos de formación. La formación forma formadores y de esa manera se reproduce retomando al investigador citado, en la transmisión de tradiciones académicas, modelos de actuar e interpretar el mundo, conocimientos validados por el profesor de mayor rango en conocimientos.

La tradición académica es muestra de la vida académica que se forja en la tradición del profesorado, quien tiene la oportunidad de “moldear” nuevos prospectos posibles académicos, para que lleven sus conocimientos y los enriquezcan, como cualquier otro, con nuevas experiencias y conocimientos. La identidad, de tipo académico en el caso de la FES Aragón, se encontró totalmente investida de la imperiosa necesidad de contar con una vida académica efectiva, producto de la generación de conocimientos, aún y con las carencias en recursos, lo que no se puede permitir, es la carencia de voluntades para crear ambientes de vida académica y de formulación de identidades que lleven a contar con un proceso legítimo de formación docente.

Capítulo V

Consideraciones finales. Ideas para la construcción de Propuestas.

No es posible perder de vista las condiciones de desenvolvimiento de la gestión en la FES Aragón, que es ahora, en el marco de la Sociedad del Conocimiento es el espacio de análisis de investigación de la tesis. El encontrarse dentro de las corrientes de innovación científica y tecnológica, es vincularse a la sociedad del conocimiento, en donde lo sustancial son los aprendizajes de los que intervienen en los procesos educativos pero también el reto es responder a las exigencias de las sociedades modernas ciudadanas que solicitan transparencia en los procesos de la administración, gestoría pública y rendición de cuentas, en donde se ubica e involucra la comunidad universitaria, en las universidades. Por esto mismo, debe acercarse al docente a procesos permanentes de formación esencialmente y lo que conlleva consigo (Asesorías, publicaciones, conferencias, artículos de revista especializadas etc.), en el espacio de la vida cotidiana, el profesor de derecho debe saber resolver problemas tanto de su campo de estudio profesional como de la vida cotidiana, la escuela posibilita esta condición, aspecto sustancial es, en el logro de la calidad educativa, la formación de los docentes para alcanzar los objetivos solicitados por las mismas sociedades y las instituciones en específico.

Para realizar acciones sustantivas institucionales de recuperación de la estima profesional de los docentes de la academia de derecho, y la imagen de docente eficiente soportada en su quehacer en la academia de Derecho de Aragón. Es necesario establecer acuerdos acerca de las formas en cómo y en que centrar el trabajo en aspectos que fortalecerán la calidad en el desempeño laboral, la práctica educativa y la evaluación del propio docente ubicada en parámetros o indicadores reales. La

renovación y actualización de los programas de formación, capacitación y actualización en las instituciones privadas y públicas, deben estar acordes a las necesidades de la misma institución o escuela y no se diga en la universidad. La UNESCO y otros organismos internacionales analizados con la visión de la Sociedad del Conocimiento ubican, como necesario e imprescindible, alcanzar calidad en las escuelas, a través del personal universitario docente. Es sustantivo, que se involucren en programas permanentes de actualización y de formación docente, haciendo una vida académica “sin término”, es decir para la vida, en donde, sea una forma de vida, condición de formación continua, donde los momentos de actualización existan para siempre, en todo momento, de su vida docente debe ser permanente.

Los requerimientos que la sociedad plantea al docente, son el manejo de aprendizajes relevantes, significativos y por lo tanto, se encuentra obligado a lograr procesos de calidad para los alumnos, con excelente preparación (en el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos) indispensables en ésta época, las exigencias se encaminan como ya lo vimos, en el sentido de resolver problemas, no sólo de lo académico escolar, sino de la vida cotidiana. Para cumplir con los ello de alcanzar a ser buen profesor de Derecho, las organizaciones académicas de la universidad y en específico de la UNAM, deben actuar de la mejor manera en la formación de sus profesores.

Se tiene que recuperar la auto-estima como aspecto de identidad del profesor lo que significa que las autoridades tengan como máxima principios docentes institucionales que retoma, asume y hace suyos aspectos como: la transparencia, rendición de cuentas y evaluaciones constantes acerca de la manera en cómo se aceptan, promocionan y administran los recursos humanos docentes. Es importante reconocer que la estrategia que la gestión de las administraciones aragonesa efectuó para que al dotar o continuar estudios de posgrado al profesorado y a la comunidad interesada en lograr estudios de esa naturaleza buscó alcanzar que el profesorado se profesionalizara. Sin embargo, es de reconocer, que la institución FES Aragón no tuvo la institucionalidad necesaria entendida como la capacidad de cumplimiento de la norma universitaria que se ubica

como la gobernabilidad, debido a los constantes conflictos generados por los grupos de poder en donde debido a las presiones y a las condiciones de llevar a cabo el trabajo de formación para lograr estimular tanto la permanencia como el alcanzar mejoras en las condiciones laborales hizo perder la institucionalidad a quien pretenda llevar a cabo los procesos de formación. La gestión obliga a la formación pero sin sustentarse en la institución, hay que recuperar el esfuerzo institucional para brindar apoyos en la solidez formativa del profesorado.

La falta de dedicación de tiempo completo en sus actividades, por los profesores, propician que la eficiencia terminal sea baja y sobre todo, en el caso de áreas como Ciencias Sociales, de Humanidades y Artes. Los programas de actualización no reconocen las necesidades y requerimientos del profesorado debido a que no se les considera para las propuestas de temas en los cursos de DGAPA, en la política que llevó la administración ya que se pierde, en la realidad, la intención de motivar al profesorado. No existen programas de capacitación y actualización apropiados a las características de las áreas, ni a los profesores, ya sean de las unidades, áreas, campos etc. que vayan enteramente vinculados a los requerimientos claros de fortalecimiento del docente en “nichos” de conocimiento del dominio de la carrera de derecho en licenciatura, en posgrado y de su especialidad porque tampoco las carreras han propiciado los espacios de especialización de sus campos de estudio.

Los gestores universitarios, tomadores de decisiones, deben considerar a los docentes como materia importante y deberán propiciar cimentar las bases de una verdadera carrera académica del profesorado de Derecho de la FES Aragón la cual debe sustentarse en:

- Que los procesos de actualización y capacitación al considerarse como de formación que el docente efectúe, se encuentre centrada en el desarrollo de estrategias de conocimiento, en el aprendizaje, programas de acceso a manejo científico, en programas organizativos y en la utilización responsable de la información, en ritmos de trabajo cooperativo, y en grupos cooperativos

académicos que redunden en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza sin olvidar, los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los deseos de la institución FES Aragón por propiciar y facilitar los aprendizajes en los docentes, deben ser declaración institucional permanente que no quede solo en declaración sino en hechos reales efectivos.

- Que el docente al propiciar aprendizajes relevantes sean ejemplo y signifique posiciones analíticas, en donde su palabra, vaya acompañada de principios morales al igual que sus hechos; debe ser autoridad moral actuante para transmitir valores a través del ejemplo
- Que todo profesor de derecho tenga el dominio de procesos de aprendizaje que determinen la generación, apropiación y uso del conocimiento para los alumnos que son la materia prima de su labor. Alcanzar capacidades pedagógicas en su campo, para trabajar en el manejo de didácticas innovadoras, como asimismo, tecnologías de la información y comunicación donde cada vez vaya aumentando su caudal de conocimiento en el manejo de las TIC*s eso permitirá encontrarse en el conocimiento en la sociedad del conocimiento
- Propiciar en los docentes la actitud-disponibilidad por aprender por cuenta propia, del auto-aprendizaje a través, del uso de técnicas autodidactas, y de la interacción con los otros pares y/o en equipos de trabajo disciplinarios y multidisciplinarios
- Propiciar en los equipos académicos la imaginación pedagógica y de contenidos de sus asignaturas de derecho para identificar y aprovechar oportunidades y deseos de aprendizaje constante
- Otorgar relevancia, por sobre cualquier condición, al ámbito académico que a aspectos de otra naturaleza. La FES Aragón no debe olvidar ni desviarse de su objetivo centrado en lo educativo como principio rector de su gestión, del quehacer en donde, lo que sustentan sus acciones son los aspectos educativos enmarcados en su tarea en las funciones de: investigación, docencia y extensión

La licenciatura en Derecho de la FES Aragón no incentivó la participación del docente de derecho en procesos de actualización, formación académica. Aunado a lo anterior, no se conoce el número de profesores de esta carrera que tomaron cursos y actualizaciones que llevarían en su caso a la mejoría académica, acoplada a los cambios curriculares ocurridos en el programa de estudios de la carrera, lo anterior, se debió a la carencia de voluntad de servicio y a la falta de estrategias para crear climas académicos. En cuanto a posgrado, se ha olvidado también, que sólo se tomó el momento de estudios terminados, como etapa importante, sin que se analizaran, qué es lo que sucedió en las demás etapas con la formación docente.

Aparecen ideas en, algunos textos institucionales, que tratan de la formación y de calidad unida a otros conceptos como eficiencia que junto con la evaluación buscan “formar recursos humanos de alta calidad; fortalecer la estabilidad de la planta docente a través de la apertura de concursos de oposición y elevar la calidad de la planta académica.” (PDIA 01-05) Sin que se detecten esfuerzos ejemplares en la formación dirigida a los docentes, no se inyecta de posibilidades reales institucionales, al abono de la formación académica.

Si bien la DGAPA efectúa cursos desde una visión general, en muchos casos, no están apegados a los requerimientos de consolidación de campos, líneas específicas de las áreas de derecho de licenciatura, ni del posgrado, de la FES Aragón por la falta de apego al contexto que le rodea, a los requerimientos de la Escuela. Se hace necesario reconocer que, no se puede, desde los cursos que DGAPA considera obligar a que se diseñen programas específicos de formación para el profesorado de Derecho de la Aragón, se requiere especificidad en el conocimiento. Todo curso que se realice en la carrera de derecho, necesita de este requerimiento y del reconocimiento de la utilidad de los mismos involucrados, me refiero, a los profesores.

El comienzo identitario para la vida académica, en la carrera de Derecho de la FES Aragón, es la formación académica requerida de su profesorado. Una característica que

debiera darle vida a lo anterior debe cumplirse para toda IES sin olvidar a sus profesores, y no en programas de imagen, que para que pueda formarse y continuar haciéndolo, es condición indispensable, que los docentes sean ubicados como promotores y “detonadores” de las atmósferas académicas, requerimiento que los administradores autoridades gestores, tienen que dimensionar y proveer de -caminos a los docentes de la institución educativa-, desarrollando climas académicos sustentables con acciones relacionadas a la Formación Docente, Organización Docente, Comunicación del Área, Relaciones Interinstitucionales y Vida Académica. Se propone, para abrir mejores condiciones de formación para los docentes, que:

A) FORMACIÓN DOCENTE

- Brindar y extender al profesor interino, el uso de becas de estudios, que son prestaciones de los profesores de base para realizar estudios tanto en el extranjero como en universidades, en otros estados de la república mexicana, es claro que para dar prioridad a la actualización y al fortalecimiento del académico, es necesario que sean propiciadas y efectuadas esas posibilidades por la misma escuela. Las capacitaciones deberán diseñarse, a través de las necesidades apremiantes del mismo profesorado, que respondan a sus requerimientos para fortalecer y conformar nichos de conocimientos “valuarte significativo y campos relevantes de Derecho”
- Los cursos a efectuar en la escuela, deben ser organizados por los propios docentes, no sólo debe considerarse a las capacitaciones en la FES Aragón como únicas vías a desarrollar, hay que obligadamente vincularse con la Facultad de Derecho de C.U., al Instituto de Investigaciones Jurídicas y con otras escuelas que puedan enriquecer a Derecho Aragón y en general, a la FES Aragón, sin obviar las que se encuentran en otras zonas periféricas, sean públicas o privadas, la endogamia permanente, que no inicial, trajo consigo la falta de involucramiento en la formación del profesorado en la escuela pro parte de los gestores

- Que sin miramientos o barreras existan alicientes, no sólo económicos, sino de reconocimiento a la labor que efectúa el académico y, que no se sustente exclusivamente en la antigüedad académica del profesor, sino en su desempeño de excelencia, apego a las mejores tradiciones académicas, que de inicio a los procesos de investigación en la FES Aragón, en Derecho, y que se base la evaluación y las mejoras del profesorado en la actualización permanente que tenga el docente
- La formulación y reformulación de programas de capacitación para las respectivas áreas, campos o ramas de Derecho, es una tarea que forjará especialistas en distintos campos de licenciatura en Derecho y, no se diga del posgrado

B) ORGANIZACIÓN INTERNA

- La apertura urgente de claustros académicos por especialización, en donde se ubiquen espacios de desarrollo de conocimiento en los distintos campos del Derecho para que se profundice acerca de temas relacionados a los paradigmas jurídicos y no sólo vistos como especializaciones o diplomados
- Debe ser ejercicio común la transparencia en el manejo de los recursos y en la rendición de cuentas que todo funcionario, sin excepción, deben realizar por lo que se debe dar a conocer el presupuesto asignado en el periodo o anualmente, donde los informes aparezcan no como simple información confidencial laboral. Siguiendo el ejemplo del rector, año con año, realiza en publicación abierta el desglose del manejo y uso del presupuesto otorgado y ejercido por la UNAM, la pregunta sería ¿Porqué no se efectúa lo mismo en la FES Aragón? De manera más consciente
- Quienes se encuentran a la cabeza de la toma de decisiones en la carrera de Derecho los gestores de la carrera, deben ser administradores-académicos cada vez más involucrados en propiciar saberes-aprendizajes relevantes, generados por la propia comunidad de la FES Aragón, los grupos de gestores tienen que

aprender de su contexto para utilizarlo en el mejoramiento de la escuela y con la firme intención de darle sentido de pertenencia al centro escolar. La organización del trabajo bajo las estrategias de participación consciente fundamental, propicia niveles de productividad altos, por lo que la visión de horizontalidad organizativa despierta niveles de compromiso mayores, que las posturas verticales que no permiten condiciones de involucramiento de los docentes en la toma de decisiones importantes para la institución educativa y, en especial, para Derecho por lo que es importante que se interaccione con el profesor en conformar espacios de participación docente, canales vinculantes de comunicación

- El funcionario gestor envuelto en procesos de formación de los docentes de educación superior, debe buscar, por sobre cualquier cosa, formular ejes de formación desde los requerimientos que la institución planea, de sus “nichos de conocimiento”, por lo que es primordial el diseño de programas acordes al sentido de requerimiento de elaboración de fortalezas de conocimiento en la FES Aragón donde la participación del docente sea meritoria de programas actualizados sin olvidar los requerimientos de los docentes
- La academia de Derecho debe buscar que exista mayor cantidad de salas para albergar círculos de estudio y discusión, propiciados y manejados por los docentes, para motivar efectivamente a crear ambientes de reflexión y de análisis de los paradigmas actuales en Derecho. Lo anterior obliga a considerar “bancos de horas” suficientes para los profesores, que sean usados en los círculos de estudio y espacios propicios que sean pertinentes para el desarrollo del trabajo en la FES Aragón lo anterior traería consigo que existan mejoras en los edificios y en toda la infraestructura, de la escuela para que sean sus salones o cubículos, espacios acogedores y de promoción al estudio, al contar con infraestructura adecuada que incentive a la lectura, a la investigación; a la reunión para analizar libros, para estudiar, etc., por lo que, invariablemente, se tendría que mejorar la biblioteca existente y desarrollar aquellas especializadas como sería el caso con Derecho, la literatura que se tenga en posgrado debe ser de ese nivel

- La evaluación del docente debe obedecer a la mirada que los alumnos realizan de “su profesor”, pero también urge la intervención de una evaluación integral, que coloque a los docentes en posibilidad de evaluarse y participar de ésta, al retomar otros parámetros que ubiquen en lo mejor posible, las calidades alcanzadas por el docente donde las autoridades con su participación cuenten con parámetros más claros para su evaluación.

C) COMUNICACIÓN INTERNA

- La difusión de las acciones académicas de la escuela como simposio, conferencias, coloquios etc. como a su vez la que ocurren en la Facultad de Derecho, del Instituto de Investigaciones Jurídicas o de universidades e instituciones, es aspecto obligado de realización de la escuela. Por lo que la política y acciones de difusión para la comunidad, donde se informe a los profesores y alumnos de Derecho, de los actividades académicas que son relevantes para la carrera, buscará propiciar y promover contactos con otras escuelas de la periferia y de la misma UNAM, después con la república o hasta internacionales, sobre cursos, conferencias y actividades de formación que existan en aquellas otras instituciones de educación superior
- Que la tutoría que se despliega con esas acciones de seguimiento académico sea trabajo real y efectivo, tanto en la licenciatura como en el posgrado, en donde se efectúen las tareas de asesoramiento y seguimiento al alumnado en donde se tenga claramente definidos en horarios y en los espacios de cubículos. Lo anterior servirá para contar con una visión amplia, como aquella que se comparte en posgrado con el significado de asesoramiento para la elaboración de la tesis
- Es importante acabar con la débil interacción intencional o imaginario que asumen y afectan las distintas áreas de Derecho que intervienen en los procesos de formación del profesorado, donde no se consideran ni se plantean francamente nexos de apoyo y soporte permanente que otorguen fortaleza a las

diferentes instancias que existen en la escuela. No basta sólo tener, como manera de enlace, las reuniones o juntas de “staff” exclusivamente, o del H. Consejo Técnico, sino que es necesario otro tipo y clase de reuniones “legislativas” de instrumentalización de las tareas a efectuar. Las fortalezas hay que plasmarlas y enmarcarlas en los vínculos que se entablan con las distintas áreas académicas, que integrados hacia el trabajo conjunto de formación que ubique el beneficio a los diferentes espacios escolares, sin perder de vista que es su fin último, el beneficiario final y total es la escuela junto con su alumnado

- Es necesario realizar un diagnóstico a profundidad para reconocer los apremiantes requerimientos acerca de su formación, por lo anterior es indispensable, en estos momentos su realización para hacer acopio de información y conocer de la situación por la que atraviesan los profesores de Derecho en particular, y del interés en relación a su sentido de formación
- Las acciones de revisión y análisis de los programas de Derecho para cualquier tipo de evaluación deben ser tarea, en donde los profesores de Derecho ocupen papel trascendental, ya que son ellos los que conocen de su materia de trabajo y, porqué, el desarrollo de su profesionalización, como docente, se basa en la particularidad de su especialización. Por ello son sujetos esenciales claves, para la mejora de los programas de estudios y de la calidad en el trabajo con los alumnos
- La organización del trabajo escolar en Derecho, bajo las estrategias de participación consciente es fundamental, porque propicia niveles de productividad altos, por lo que la visión de horizontalidad organizativa despierta niveles de compromiso mayores, que las posturas verticales que no permiten condiciones de involucramiento de los docentes en la toma de decisiones importantes para la institución educativa y, en especial, para Derecho por lo que es importante que se interaccione con el profesor para conformar espacios de participación docente, canales vinculantes-vinculadores de comunicación

D) RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

- La existencia de ferias del libro dan vida y climas académicos, a la propia escuela ya que se promueve entre los docentes y alumnos la apertura a conseguir literatura de su especialidad a un buen precio, siendo motivo de actualización apegado a estas presentaciones. Hay que recordar que deben ser verdaderas ferias de libro y no simulacros o acercamientos a serlo. Es necesario que se desplieguen actividades de gestión fundamental en la Facultad de Filosofía y Letras y con el IISUE.
- La organización del trabajo escolar en Derecho, bajo las estrategias de participación consciente es fundamental, porque propicia niveles de productividad altos, por lo que la visión de horizontalidad organizativa despierta niveles de compromiso mayores, que las posturas verticales que no permiten condiciones de involucramiento de los docentes en la toma de decisiones importantes para la institución educativa y, en especial, para Derecho por lo que es importante que se interaccione con el profesor para conformar espacios de participación docente, canales vinculantes-vinculadores de comunicación

E) VIDA ACADÉMICA

- Que las investigaciones, en proceso, elaboradas por los profesores (en su fase de alumno de posgrado o de licenciatura) y de los alumnos de diferentes niveles, con especializaciones, diplomados o posgrado, actualizaciones, capacitaciones y otros modos de formación en que se incorporan, sean “ejemplo y escuela formadora” motivados por la misma área de Derecho, para el fomento e involucramiento de investigaciones en desarrollo, y que en ese proceso, puedan alimentarse los procesos creativos de conocimiento del alumnado y de los profesores
- Efectuar ejercicios de publicaciones, de diferente tipo, en un primer momento, siendo “humilde” y sin tantas pretensiones, hasta que se vayan alcanzando

niveles relevantes en importancia y de construcción, consolidando publicaciones sustentadas en fortalezas escritoras de los profesores quienes serían la matriz de creación, hasta alcanzar publicaciones de mayor pertinencia en el ámbito académico de la escuela y de otras universidades. En las publicaciones, deben ser abordados temas de los Coloquios, o conferencias, en círculos de estudios, para que su abordaje sean producto del trabajo de reflexión de los académicos, en su matiz de investigador, de la FES Aragón y del alumnado de posgrado y licenciatura. Las publicaciones, en un primer momento, estarán apoyadas por reconocidos investigadores y después paulatinamente irán incrementándose, las que se realicen por los mismos docentes y los alumnos, de la propia escuela

- Que las publicaciones novedosas y actuales en Derecho que se editan en la UNAM o en otras casas editoriales, sean las que primero se encuentren en los estantes de la librería de la escuela, para que los profesores y el alumnado acudan a su compra, como medida de formación sustancial. Que se consigan además obras de editoriales apegadas a la necesidad de la carrera, en licenciatura o posgrado, en este caso de las áreas y orientaciones que tiene Derecho, que sean de enriquecimiento de las existentes en la escuela y se realicen ferias de libros de Derecho
- Para que exista verdaderamente <<vida académica aragonesa>>, es necesaria la reactivación y/o el uso constante de los auditorios, salas magnas y otros espacios, donde se realicen una cantidad cada vez mayor de conferencias, pláticas, cursos, simposio, semanas de Derecho, seminarios, círculos de estudio y otras actividades, donde se plasme la actividad académica como la constante de identidad escolar, el uso de esos espacios es vital, para que se redefina los “caminos de especialización” de Derecho en campos determinados y del clima académico con gran claridad en la intención y objetivos que se pretende alcanzar
- Que la vida académica sea un parámetro efectivo de medición cualitativa de los directivos hacia el profesorado, y que se realicen también análisis de los datos cuantitativos que presentan en los informes, que estén supervisados por un comité de especialistas de la misma escuela, que legitimen los informes

presentados, en relación a la interpretación que de los datos se efectúe y no sólo sea un mero ejercicio protocolario. Todo parámetro de evaluación del docente debe tener criterios claros definidos, que propicien la mejora laboral del profesorado, por lo que habría que retomar ideas acerca de la transparencia en otras escuelas en los procesos de mejora del profesorado

- El trabajo institucional para lograr la identidad del profesor de Derecho de la FES Aragón, no sólo debe ser parámetro obligado institucional propiciado por las cúpulas para fomentar esa identidad, de la que también el profesorado es responsable y que también debe posibilitar ambientes, climas favorables para crearla, fomentarla y buscarla.

Las declaraciones de las autoridades del plantel acerca de las necesidades que sobre formación docente del profesorado de Derecho en la FES Aragón fueron “tendencias débiles-buenos deseos” declaradas estratégicamente en el PDIA 01-05 y, asimismo en los informes anuales, pero no incorporadas en programas viables factibles de realizar debido a incapacidad del cuadro administrativo y al apego a las inercias generalizadas, aunque se reconoce, existieron islotes de búsqueda, lo anterior debido a: la falta de infraestructura para la formación docente, condiciones académicas viables para su realización, carencia de relaciones interinstitucionales, poco interés para la elaboración de programas de enriquecimiento de la capacidades docentes en competencias tanto de su especialidad, como de aspectos pedagógicos pero también, no se puede obviar las condicionantes de tipo presupuestal que afectaron las acciones a realizar.

El empleo prioritario del profesor de derecho de asignatura que realiza en otro ámbito laboral imposibilita la preparación pertinente de sesiones y es inhibitorio de una mayor consolidación en el logro de las competencias docentes de sus académicos, donde la formación debe ser un continuo, y es requerimiento solicitado, dentro de sus indicadores, por la UNAM normativamente. Los programas que se elaboran en la UNAM, mantienen ese reto, como el Programa de Fortalecimiento Docente vía central como el PASD (Programa de Actualización y Superación Docente) y en la FES Aragón,

su similar que fue el Programa para el Fortalecimiento y Consolidación de la Planta Docente, son inflexibles, rígidos, en muchos casos, éstos aunque admiten al profesor interino a quién beneficia sobre todo, es al de carrera. Es de reconocerse que no hay programas de inclusión para la formación docente de los profesores de asignatura, a causa de que el profesorado en Aragón, en su mayoría, es de asignatura, por lo que, al no contar con las posibilidades de continuar la formación ésta se diluye y se le niega su involucramiento en los procesos de basificación y en la formación, en donde en muchos casos, ni los profesores de carrera se involucran en los procesos de formación.

Cuando se habla de la institución universitaria UNAM, se tienen que ubicar a la administración/gestión, que es pública, abierta, visión contraproducente para algunos sectores de la sociedad, donde la consideran con la mirada privatizadora aunque cada vez por sus objetivos se acerca más a ésta. En toda institución gubernamental se efectúan multiplicidad de actividades, es imposible dejar de lado, en la organización universitaria la planeación y la ejecución o implementación de los objetivos estratégicos. Las funciones que las diversas unidades de la universidad (Facultades, Institutos y Bachilleratos) realizan, implantan y ocupan en su tarea, podemos catalogarlo, como el gran sistema universitario, en palabras de Parsons. La sociedad, obligada por la tradición escolar, requiere para su funcionamiento, llevar al sistema social, nutrientes técnicos para el desarrollo de la tarea en empresas y “formar académicos” competentes también, tiene a su vez que producir profesionistas que lleven a que el país tenga materia prima formada, calificada y que signifique condiciones de calidad de vida para el profesionista, como para la sociedad, hay en el profesionista con ética, un mandato implícito que persigue fines comunitarios para con la sociedad, porque pertenece a la sociedad de donde encuentra su realización identitaria, su formación.

Las condiciones para que puedan desarrollarse las propuestas que el trabajo de investigación realiza nacen del análisis de la información que las áreas temáticas mostraron A) Formación Docente; B) Organización Interna; C) Comunicación del área; D) Relaciones interinstitucionales y E) Vida académica. Del trabajo de reflexión se

realizaron propuestas obtenidas de las informaciones que los diversos actores mostraron y de ahí, se alcanzaron las propuestas e inferencias de aquellos que intervinieron en los procesos de la gestión educativa en Derecho y de cómo buscaron otorgar condiciones pertinentes para la realización de ir por la mejora en los procesos de formación del docente de Derecho de la FES Aragón.

Los requerimientos de mejora en la formación del académico de derecho de la Facultad, deben ser vistos como condición que los directivos deben asumir para poder realizar una gestión exitosa. Esta se encuentra, no sólo en base a un presupuesto mayor que obligadamente se requiere para la FES Aragón, sino a condiciones de los programas que fomentan la formación docente del profesor de derecho, de quienes toman las decisiones para realizarlo. Ellos deben ser personajes más sensibles a las condiciones de ir por la mejora del profesorado en su formación contando con estrategias institucionales que posibiliten con claridad las mejores condiciones para desarrollar el potencial del profesorado. Un aspecto primordial es el alcanzar la obtención de plazas de tiempo completo y de medio tiempo para el profesorado. La carencia de arraigo del profesorado se debe, en muchos casos, a esta carencia de condiciones de falta de identidad entre los funcionarios y el propio académico que no se siente representado por sus autoridades.

Para contar con líneas de formación del profesorado se requiere de tener relaciones institucionales e interinstitucionales más estrechas con las propias instituciones académicas de la UNAM y de otras instituciones educativas de la periferia, pero también de otros lugares, que posibiliten el abrir y ensanchar la mirada de desarrollo académico de los académicos. Todo ello se logra realizar con voluntad política y con capacidad de gestión de las autoridades por alcanzar un verdadero cambio en la FES Aragón, no basta la intención sino la capacidad de logro de los funcionarios y de una inyección ética que obligadamente debe tener quienes se encuentren a la cabeza de la institución. Se requieren de funcionarios con una formación sólida en la gestión de la organización universitaria y no solo contar con administradores eficientes.

Se requiere de capacidad de gestión donde se logre la gobernabilidad de la institución para el logro de sus objetivos, para acercarse a la misión que se ha propuesto que es formar profesionales competentes en sus respectivas áreas. Se requiere de innovar en formas novedosas de comunicación para tener tiempos de formación valiosa y necesaria de los académicos y sobre todo realizar todos los esfuerzos en política educativa para tener una vida académica efectiva que redunde en la formación de los cuadros de profesionales que requiere el país, sin simulaciones ni menosprecios en los esfuerzos, se requiere de universitarios que tengan una mirada de entrega a “su Facultad” bajo el requerimiento entendido de que se encuentran con gestores académicos eficaces y eficientes.

Bibliografía, materiales hemerográficos y de Internet

Capítulo I

La globalización y la sociedad del conocimiento. Contexto en el que se desenvuelven las Universidades y los Planes y Programas Educativos

Aguilar Villanueva, Luis F. (2006) *Gobernanza y gestión pública*, FCE, México.

Álvarez, García y Topete Barrera (1997) *Modelo para una evaluación integral de la política sobre gestión de calidad en la educación superior, Gestión y estrategia*, UAM A, No. 11-12, ene-dic.

AupPhillip Elliott (1975) *Desarrollo de las profesiones en Gran Bretaña en: Sociología de las profesiones*, tecnos, Madrid, y Jürgen Habermas, (1978), *La transformación social de la formación académica en Teoría y praxis*. Estudios de filosofía social, Tecnos, Madrid.

Allende Geres, Carlos Ma. (1998) *El sistema Nacional de Educación Superior de México*, síntesis del documento "Programa Estratégico de Desarrollo de la Educación superior", ANUIES, México.

ANUIES, (2000), *La ANUIES en la línea del tiempo- 50 años de historia-* ANUIES, México. Dirección Electrónica http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/linea_tiempo/1999.html

----- (2006) *Anuario estadístico 2004. Población escolar de posgrado*, ANUIES, México.

----- (2007) (http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib4113htm) ANUIES, México.

(http://www.anueis.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib4113htm) 22-07-2007.

Balán, Jorge., (1997) *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinaria, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Morelos, México.

Banco Mundial (1999), *El conocimiento al servicio del desarrollo*, Washington Estados Unidos.

----- (2000), *Higher Education in Developing Countries, Peril and promise*, Docto. World Bank, Washington D.C..

Bardisa Ruiz, Teresa, (1997) *macropolítica en la escuela. Teoría y práctica de la micropolíticas en las organizaciones escolares*, Biblioteca digital de la OEI, Septiembre-Diciembre, <http://www.campus-eoi-org/oeivirt/rie15a01.htm> fecha de obtención 18-09-2005.

Barnett; Ronald, (2002) *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*, Ediciones Pomares, Barcelona.

Balán, Jorge., (1997) *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinaria, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Morelos, México,1997.

Bonefeld, Werner (13 de Septiembre de 1999) *Las políticas de la globalización.: Ideología y crítica.* <http://reci.net.globalización/fg041.htm>.

Brunner, José Joaquín *Educación Superior, integración económica y globalización* Conferencia presentada en el Primer Simposium Regional Educación, Trabajo y la integración económica del merco norte organizado por el consejo de educación Superior de Puerto Rico.

Casillas, Miguel (1987) *Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de expansión institucional y la masificación*, sociológica, año 2, no. 5, otoño.

Campos, Miguel Ángel (1998) *Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica* en *Universidad contemporánea. Política y gobierno* Tomo II Coord. Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, UNAM CESU Miguel Ángel Porrúa.

CEPAL. (2001), *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Agenda social* Tomo II, CEPAL, Alfa-omega, Colombia.

Comboni Salinas Sonia (2004) *¿Qué sentido le da la Universidad a la calidad?* En *Calidad Educativa y procesos de formación en Repensando la universidad: 30 años de trabajo académico de innovación.* Compiladora Magdalena Fresan Orozco UAM, México.

Cullen, Carlos A. (2005) *Crítica de las razones de educar*, Paidós, Buenos Aires

Cheybar y Kuri, Edith (2003) *Procesos y prácticas de la formación universitaria* .CESU UNAM, México.

Ducoing Watty, Patricia (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación. Formación para la investigación. Los académicos en México Actores y organizaciones*, en *La investigación educativa en México 1992-2002, Estado del conocimiento* COMIE, México.

Ferry, Gilles (1997) *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México.

Fresan Orozco, Magdalena (2004) *Calidad e innovación. Nociones esenciales para el futuro de la universidad pública* en *Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación.* Tomo II UAM. Xochimilco, México.

Garrett Williams, M. (1993) *El financiamiento de la educación superior*, OCDE Organización para la cooperación y el desarrollo económico y ANUIES Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, México.

Granja castro, Josefina (1997) *“Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina”* en *Revista Mexicana de psicología*, número 3/97, IIS, UNAM, México, pp. 161-188.

Genenier (1975) Prefece. *La nouvelle Gestion Publique: Pour un Etat sans Burocratie*, Paris Editions Hommes et Techniques, France.

Gibbons, Michael, (1998) *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*, BM, UNESCO.

Guerrero, Omar (2001) *Nuevos modelos de gestión pública*, Revista digital universitaria, <http://www.revista.unam.mx> Vol. 2 N°3. 30 de septiembre del 2001.

Lerner Sigal, Bertha. (1996) *Globalización, neoliberalismo y política social, Las políticas sociales en México* UNAM FLACSO Plaza y Valdés, México.

Levy, Daniel C., (1999) *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. UNAM, CESU, FLACSO y Miguel Ángel Porrúa, México.

Marúm Espinosa, Elia (1999) *Transformaciones para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior*; en: Hugo Casanova Cordiel y Roberto Rodríguez Gómez (coord.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II, UNAM, CESU, Miguel Ángel Porrúa, México.

Martínez Ramos, Sergio (2004) *Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superiores: Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*, Comp. Magdalena Fresan Orozco, UAM X, México.

Mcluhan, M. y Powers, BR, (1995), *La Aldea Global*, Edit. Gedisa España.

Mendoza Rojas, Javier (2002) *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. CESU; UNAM. Miguel Ángel Porrúa. México.

Morin, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez (2004) *La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana. Cuadernos del seminario de educación superior de la UNAM*, Cámara de Diputados, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.

Noriega Chávez, Margarita (1985a) *El financiamiento de la educación: su historia y su estudio*, UAS. México.

----- (1985b) *La política educativa a través del financiamiento*. UAS. México

----- (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*, UPN-Plaza y Valdés Editores, México.

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (1989) *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe internacional*, .Paídos, Temas de educación, ministerio de educación y ciencia. México.

----- (1994), *Revisión de la política nacional de ciencia y tecnología de México*, OCDE.

Ordorika, Imanol. (2004) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Miguel Ángel Porrúa, Cámara de Diputados. Conocer para todos, Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria, UNAM, México.

Olivé, León (2004) *Ética y diversidad cultural*, FCE, México.

Ortiz Gutiérrez, Pedro Antonio. (1998) *La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza* en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez *universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, UNAM, México.

Poder Ejecutivo Federal (1995) *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México.

----- (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.

----- (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México.

Proyecto del Plan de Desarrollo 1997-2000. (13 de nov. de 1997) *Perspectivas para el próximo siglo*. UNAM, Gaceta de la UNAM.

Popper, Karl (1967) *La sociedad abierta y sus enemigos*, Edit. Paídos, Buenos Aires.

Rivero, José (2000) *Los procesos de reforma y modernización educativa; en: Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de la globalización*. CIPAE y TAREA, Lima, p. 29 – 104

Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.

Solís Pérez, Pedro, (1993) *Estrategias organizacionales*, Serie de investigación 11, UAM Izt. México.

Suárez Zozaya, Ma. Herlinda, (2004). *Ruptura de la Institucionalidad universitaria* en Ordorika Sacristán, Imanol. coord., *tesis.doc Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. UNAM CRIM – Miguel Ángel Porrúa y la H. Cámara de Diputados LIX Legislatura, México.

Schwartzman, Simón. (1995), *Visiones sobre la función social de la universidad latinoamericana*, Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana. UAM, México, Vol. 6, Núm. 18, Verano.

UNAM Aragón, (1998) *Cuarto informe de labores 1994-1998*, México. Edo. de México.

----- (1998) *Informe de labores 2001-2005*, México. Edo. de México.

UNESCO, B. M. UNICEF (1990 y 2000), ministerios de educación de países “Conferencias internacionales de Educación de 1990 y 2000 en Jomtien Tailandia y Dakar Senegal”,

UNESCO, (1992) *La situación de la educación en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile; OREALC).

----- (s/f) *Documento de política para el Cambio y Desarrollo en la Educación Superior XV*

----- (1995) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, Organización de las Naciones Unidad para el Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, Paris.. ED-94/WS/30

----- (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial.

Trista, Boris (2004), *Introducción a la administración académica*, UAM Xoch., México.

Thierney, William G. (1999) *Liderazgo y pos modernismo en Universidad contemporánea. Política y gobierno* Tomo II Coord. Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, UNAM CESU Miguel Ángel Porrúa, México.

Villaseñor García, G. (2004) *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos sea*. UAM, UNAM, CESU y Universidad Veracruzana, México.

Zogaib Achcar, Elena. (1997), *La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa en Los actores sociales y la educación- los sentidos del cambio (1988-1994)*, UNAM-Plaza y Valdés, México,

Capítulo II

Políticas institucionales y la formación docente universitaria en la UNAM

Acosta Silva, Adrián (2000) *Gobierno y gobernabilidad universitaria: ejes para una discusión*, en *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, Tomo II, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH) UNAM, México.

----- (2002) *Conflicto, poder y trabajo académico en la universidad pública en México: una perspectiva desde el punto de vista de la gobernabilidad institucional*, en *¿Hacia dónde va la universidad pública? La educación superior en el siglo XXI*, Coord. Comboni; Juárez y París, UAM Xochimilco, México.

Ackoff, Russell L. (1995) *Implementación y control de los planes y la planeación*; en: *Planificación de la empresa del futuro*. México 1995,

Aguilar Villanueva, Luis F. (2000) *Hechura de las políticas Públicas*. Estudio introductorio. Miguel Ángel Porrúa, México.

----- (2000) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa, México.

Arellano Gault; Davis, (2004), *Gestión estratégica para el sector público. Des pensamiento estratégico al cambio organizacional*, FCE, México.

Anzaldúa, Arce, Raúl E. y Beatriz Ramírez Grajeda (2002) *Formación y tendencias educativas*, UAM Azc. México.

Barnett; Ronald, (2002) *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*, Ediciones Pomares, Barcelona, 2002.

Bardisa Ruiz, Teresa, (1997) *Teoría y práctica de la micropolíticas en las organizaciones escolares*, Biblioteca Digital de la OEI Organización de los estados Iberoamericanos, Para la Ciencia y la Cultura, Núm. 15, Macropolítica en la escuela, Sept, Dic., <http://www.campusoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

Balán, Jorge., (1997) *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinaria, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Morelos, México, 1997.

Bejar Raúl y Jorge Isaac, Coord. (2005) *Educación superior y universidad pública*, Plaza y Valdés Editores- FES Acatlán UNAM, México.

Berger, Peter (1971) *El dosel Sagrado. Elementos para una Sociología de la religión*, Amorrortu, Buenos Aires.

Berger, Peter y Luckman Thomas (1989) *La construcción social en la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Bojalil Jaber, Luis Felipe (2004) *Las primeras experiencias sobre una nueva universidad pública en Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*, Comp. Magdalena Fresán Orozco, Tomo I UAM Xochim. México.

Cabello Chávez; Adalberto (2000) *Teoría de la organización, conocimiento metafórico y universidad*, en Denarius, Revista de economía y administración, N° 2, *La educación superior en México. Mitos, realidades y propuestas*. Vol. 1, UAM Iztap. México.

Castoriadis, (1975) *C. L'institution imaginaire de la societe*, Senil, Paris.

Casas Rosalía y Matilde Luna (1997) *Gobierno, academia y empresas en México, Hacia una nueva configuración de relaciones*. Instituto de Investigaciones, Instituto, UNAM y Plaza y Valdés, México.

Campos, Miguel Ángel. (1999) *Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica en Universidad contemporánea. Política y gobierno* Tomo II Coord. Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, UNAM CESU Miguel Ángel Porrúa, México.

Camou, Antonio (2001) (estudio preliminar y compilación). *Los desafíos de la gobernabilidad*. FLACSO, IIS, UNAM, Plaza y Valdés, México.

Cole, Jonathan R., Eliner, G. Barber y Stephen R. Graubard. (1994) *La Búsqueda de Universidades en Tiempos de Descontento*, La Universidad de Johns Hopkins, Baltimore y Londres / Estados Unidos.

Comboni Salinas, Sonia; Juárez y París coord., (2002) *¿Hacia donde va la universidad pública? La educación superior en el siglo XXI*, UAM Xochimilco, México.

Comboni Salinas, Sonia (2004) *Calidad Educativa y procesos de formación en Repensando la universidad: 30 años de trabajo académico de innovación*. Tomo II, Compiladora Magdalena Fresan Orozco, UAM Xochimilco, México.

Chehaybar y Kuri, Edith (2003) *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. CESU UNAM, México.

Chiavenato, Adalberto (1999) *Introducción a la Teoría General de la Administración*. McGraw-Hill, México.

Christopher Hood y Michel Jackson (1997) *La Argumentación Administrativa*. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma de Coahuila y FCE, México.

CONALTE. (1991) *Hacia un Nuevo Modelo Educativo*. Modernización Educativa, t. 2, México.

Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (1998) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, UNAM, México.

Durkheim, Emile (1995) *Las reglas del método sociológico*, y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales, Alianza Editorial, Madrid.

Egurrola, Jorge Isaac (2005) *Crisis y desafíos de la Educación superior en Educación superior y universidad pública*, Raúl Bejar Navarro y Jorge Isaac (coord.), FES Acatlán UNAM, México.

Elizondo, Aurora, coord. (2001) *La nueva escuela, Dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.

Elster Jon (2000) *El cambio tecnológico. Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social*. Gedisa Editorial, Barcelona España

Escotet, Miguel Ángel (2004) *Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva* en Perfiles Educativos N° 107 de 2005, Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM.

Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (2004), *Universidad y gestión estratégica. El caso de una universidad chilena I*, CESU, UNAM México.

Etzioni, Amitai (1986) *Las organizaciones*, FCE, México.

Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación*, Paidós, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM, México.

- (1997) *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, UNAM ENEP Izt. México.
- (1997), *Pedagogía de la formación*, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fresan Orozco, Magdalena, (2004) *Escenarios, desafíos y universidad pública en Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*. Tomo II UAM. Xochimilco, México,
- (2004) *Nociones esenciales para el futuro de la universidad pública. En 30 años de trabajo académico de innovación*, Tomo II, UAM Xochimilco, México.
- Gallardo Velázquez, Anahí (2002) *La cultura organizacional bajo el paraguas de la teoría de los sistemas complejos autorregulados en Desafíos y realidades actuales en la administración*. V coloquio de Ciencias Administrativas. Coord. Patricia Dorantes y et al. UAM, México.
- Gibbons, Michel (1998) *Pertinencia de la educación Superior en el siglo XXI*, BM. UNESCO. México
- Gimeno Sacristán, José (1997) *Docencia y cultura escolar*, Ideas editorial, Buenos Aires.
- Gómez Sollano, Margarita y Orozco Fuentes, Bertha Coord. (2001) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Plaza y Valdés Editores. Seminario de Análisis de Discurso educativo.
- Grediaga Kuri, Rocio (1999) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones, Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis de doctorado, Premio ANUIES, México.
- (2004) *Las culturas académicas, en Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*, Tomo I Comp. Magdalena Fresán Orozco, UAM Xochimilco, México.
- Henry; Nicholas L. (2001) *La raíz y las ramas: peripecias de la administración pública hacia el futuro en: Administración pública. El Estado actual de la disciplina*. Naomi, B, Lynn y Aaron Wloavsky y comp. FCE, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A C. México.
- Ibarra Colado, Eduardo (2003) *Los saberes sobre la organización: etapas, enfoques y dilemas en La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UAM Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades; UNAM, Dirección General Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales; Unión de Universidades de América Latina, México.
- Kandel, V. (2005) *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores- viejas estructuras*, Tesis Maestría e Ciencias sociales en educación, FLACSO, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Lapasade, Loureau, Rene, (1981) *Claves de la sociología*, LAIA B, Barcelona.
- Levy, Daniel C., (1999) *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. UNAM, CESU, FLACSO y Miguel Ángel Porrúa, México.
- Loarau, René (1988) *El concepto de institución en sociología*, en: *El Análisis Institucional*. Amorroutu, Argentina.
- Manero Brito, Roberto (2004) *Proyecto, Institución y gobernabilidad en Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*, Tomo II Comp. Magdalena Fresán Orozco. UAM X, México.

Martín Bris, Mario (1998) *Organización y planificación Integral de los centros*. Educación infantil primaria y secundaria, Editorial Escuela Española, Madrid.

Martínez Ramos, Sergio (2004) *Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas. Viscisitudes y retos de las políticas para la educación superiores en Repensando la universidad, 30 años de trabajo, académico de innovación* Tomo I Comp. Magdalena Fresan Orozco, UAM Xochimilco, México

Marúm Espinosa, Elia (1999) *Transformaciones para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior en las instituciones de educación superior en Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Coord., CESU UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México.

Memoria UNAM 1998 disponible en <http://www.planeación.unam.mx/Memoria/anteriores/1998/dgapa.php>)

Mendoza Rojas, Javier (2002) *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. CESU; UNAM. Miguel Ángel Porrúa. México.

Merton, R. K. (1992), *Teoría y estructura sociales*, FCE, México.

Miranda López, Francisco (2004) *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, El Colegio de México y La Universidad Pedagógica Nacional, México.

Mier y Terán, Casanueva, Luis (2004) *Los retos de la universidad Autónoma Metropolitana para contribuir en el desarrollo de la educación superior en Repensando la universidad, 30 años de trabajo, académico de innovación*, Comp. Magdalena Fresan Orozco, Tomo I, UAM Xochim. México.

Mier Garza, Raymundo (2004) *La universidad pública: encrucijadas morales en Repensando la universidad, 30 años de trabajo, académico de innovación*, Comp. Magdalena Fresan Orozco, Tomo I, UAM Xochim. México.

Mitzberg, Henry James Brian Queen (1993) *El proceso Estratégico. Conceptos, contextos y casos*, Prentice Hall.

Moran Oviedo, Porfirio (2003) *El vínculo de la docencia y la investigación. El trabajo académico de la UNAM*. CESU UNAM y Plaza y Valdés Editores, México.

Morin, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, México.

Múniera Ruiz, Leopoldo (2006) *El gobierno universitario*, <http://firgoa.usc.es/drupal/node/28551>, Ponencia, Bogotá, Colombia.

Ortiz Gutiérrez, Pedro Antonio (1998) *La formación académica profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza*, en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación* (coord.) Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez CESU, UNAM, México.

Paredes Manrique, Manuel (1998) *Gobierno universitario*, http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/anales/y59_n1/pdf/a08v59n1_pdf Ponencia, Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Pacheco, Teresa, (1998) *Los procesos de institucionalización académica en la universidad*, en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Coord. Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez, Centro de Estudios Sobre la Universidad UNAM, México.

Payatte, Adrian. (1990) *¿Qué son las organizaciones?; en: la eficacia de los gestores y las organizaciones*. Piesses de Universite de Quebec, Canadá,

Penso D' Albenzio, Cristina T. y Galileo Acosta Tovar (2002) *La cultura organizacional desde una perspectiva hermenéutica en Desafíos y realidades actuales en la administración*. V Coloquio de Ciencias Administrativas. coord., Patricia Dorantes H. y et al, UAM, México.

Piña Osorio, Juan Manuel (1988) *La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar. Tradiciones y Prácticas Académicas*. CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores. México, p. 26

Popper, Karl (1967) *La sociedad abierta y sus enemigos*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Powell, Walter W y Paul J. Dimaggio. (2001) *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México. FCE. México.

Putnam, Robert D., (1993) *Parking democracy work. Civic traditions in modern italy*, Princeton University Press.

Quinn, Brian y Mintzberg, Henry. (1991) *El proceso estratégico en Planeación estratégica* Tomo I Biblioteca de planeación estratégica. E.U. Prentice Hall, Estados Unidos.

Rawls, John, (2000) *Teoría de la justicia social*, FCE, México.

Rodríguez Uribe, Hugo (2004), *Epistemología y calidad educativa. Principios filosóficos, conceptos y lógica valorativa*, Editorial Driada, México,

Rose, Richard (1998) *El gran gobierno, un acercamiento desde los programas gubernamentales*, FCE, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A.C. México.

Romero, Jorge Javier (2001) *Los Nuevos Institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías*. (Powell y Dimaggio, p. 34-35). http://www2.uah.es/estudios_de_organizacion/teor_organiz/instituc...

----- (2004) *Los Nuevos Institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías*. en *Repensando la universidad, 30 años de trabajo, académico de innovación*, Tomo I, UAM Xochim. México.

Rivero, José. *Los procesos de reforma y modernización educativa; en: Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de la globalización*. CIPAE y TAREA, Lima, 2000,

Rivas Ontiveros, J. Rene y Hugo Sánchez Gudiño (2003) *La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada en Geografía política de las universidades públicas mexicanas: Claroscuro de su diversidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM, México.

Silva, Patricio, (1997) *El cambio del papel del Estado en América latina*, Neoliberalismo, democratización y ascenso tecnocrático, Siglo XXI, México.

Santoni Rugiu, Antonio (1996) *Nostalgia del maestro artesano*, Miguel Ángel Porrúa-UNAM CESU, México.

Suárez Zozaya María Herlinda (2004) *Ruptura de la Institucionalidad universitaria* Ordorika Sacristán, Imanol. coord., *tesis.doc Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, UNAM CRIM –Miguel Ángel Porrúa y la H. Cámara de Diputados LIX Legislatura,

Steiner, George A. (1998) *Naturaleza y diseño de sistemas de control; en: Planeación estratégica*. Lo que todo director debe saber. CECSA, México.

Schön, A. Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Editorial Paidós, España, p. 9-10.

Toureine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, FCE, Brasil.

Tristá, Boris. (1993) *Liderazgo, autoridad y administración*, UAM-X, México. Marúm Espinosa. Elia (1999) Transformaciones para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior; en: Universidad contemporánea. Política y gobierno. Tomo II, Hugo Casanova Cordiel y Roberto Rodríguez Gómez (coord.) UNAM, CESU, Miguel Ángel Porrúa, México.

Thierney, William G. (1999) *Liderazgo y pos modernismo en Universidad contemporánea. Política y gobierno* Tomo II Coord. Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, UNAM CESU Miguel Ángel Porrúa, México.

UNESCO (1998) *La calidad de la educación superior Docto. ED-98/CONF.202/5-p. 32. Los conceptos calidad y seguro de calidad reencuentran cada vez más interrelacionado con la evaluación y la cultura de la evaluación.*

Varela Velásquez, Roberto (2004) *Homogeneidad o diversidad: el tabulador académico*, en *Repensando la universidad, 30 años de trabajo, académico de innovación*, Tomo I, UAM Xochim. México.

Villaseñor García, Guillermo (2004) *La función social de la educación superior en México*, UAM, Universidad Veracruzana, CESU UNAM, México.

Weber, Max (1979) *Economía y sociedad*, FCE, México.

Yopo, Boris., (1991) *Antología de la planeación de la Educación Superior*, Tomo 1, Educación, Universidad y Desarrollo, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Zavala Vidiella, Antoni (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Editorial Grao, Barcelona.

Capítulo III

Las administraciones universitarias, formas de organización y niveles de planeación estratégica de los gobiernos universitarios

Ackoff, Russell L. (1995) *Concepto cambiante de la planeación; en: Planificación de la empresa del futuro*. Mc Graw Hill, México.

Bourdieu, Pierre (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo veintiuno editores, México.

Dirección de Planeación de la UNAM. en línea.

Estatuto General de la UNAM (sesión el 29 de Sept. De 2006).

Foucault, Michel (2005) *Vigilar y castigar*, Siglo veintiuno editores, México.

Gaceta de la UNAM del 15 de febrero de 2007.

Gaceta 9 de Oct. De 2006. Modificaciones al Estatuto General de la UNAM.

La Ley Orgánica de la UNAM.

Ordorika, Imanol (2006) *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, Centro de Estudios Sobre la Universidad CESU, Plaza y Valdés Editores. UNAM, México.

Plan de Desarrollo de la FES Aragón 2000-2005.

Plan de desarrollo de Posgrado 2002-2006.

Planes y programas de estudio de las licenciaturas de Derecho y Economía. En línea.

Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Reglamento General de Estudios de Posgrado. Disposiciones Generales. UNAM. Aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario el día 18 de Noviembre de 1998. Publicado en Gaceta UNAM el día 30 de Noviembre de 1998.

Steiner George A. (1998) *Naturaleza e importancia de la planeación en Planeación estratégica. Lo que todo director debe saber*. CECSA, México.

Capítulo IV

Metodología de la investigación. El actuar de los funcionarios con respecto de la formación docente, experiencias y gestiones Educativas en Derecho en la FES Aragón. Los hallazgos.

Annie, Pedro Semo ((2000) *Algunos apuntes sobre la formación de investigadores en la universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir*; en Daniel Cazés Menache, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar Coord. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México

Berger, Peter (1971) *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*, Amorrortu, Bueno Aires.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1989) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Bozeman, Barry (2000) *La gestión pública. Su situación actual*, FCE, México.

Cano, Gabriela y Verena Radkau (1989) *Ganando espacios: Historias de vida: Guadalupe Zúñiga, Alura Flores y Josefina Vicens, 1920-1940*. UAM Izt. México.

De Garay Graciela, Coord., (1997) *Cuéntame tu vida, Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, CONACYT, México

Dutrenit Bielous, Silvia (1997) *La memoria de los políticos sobre la pérdida de la recuperación de su esteralidad, en cuéntame tu vida Historia Oral: historias de vida*. Instituto Mora, Coord. Graciela de Garay, México.

Flórez Ochoa, Rafael y Alonso Tobón Restrepo (2004) *Investigación educativa y pedagogía*, Mc Graw Hill, Colombia.

Martínez Míguel, Miguel (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, Trillas Editores, México.

Pappe, Silvia (2001) *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*, UAM Azcap.. México

Peón, Fortino Vela (2004) *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Coord. María Luisa Tarrés, Colegio de México, FLACSO México y Miguel Ángel Porrúa editores, México.

Landesmann, Monique (2001) *Las historias de vida; una aproximación al estudio de las trayectorias académicas, en Investigación educativa, .Algunas formas de aproximación* UNAM Campus Iztacala, México.

LeCompte (1984) *Diseño cualitativo en investigación*, Ediciones Morata, Madrid, p. 134-145.

Maynard-Moody, Steren y Marisa Nelly (2000) *Relatos que cuentan los administradores públicos acerca de los funcionarios electos: cómo dar sentido a la dicotomía entre política y administración* en **Barry Bozeman**, *La gestión pública. Su situación actual*, FCE, México.

Vansina, Jean (1966) *La tradición oral*, Editorial Labor, Barcelona.

Apéndices

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior

BM: Banco Mundial

CEMPAE: Centro para el estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

CESU: Centro de Estudios Sobre la Universidad

CETYS: Centro de Enseñanza Técnica y Superior

CIIES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior

CINVESTAV: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

COEPES: Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación superior

COMEPO: Consejo Mexicano de Posgrado

CONAEVA: Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior

CONPES: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior

CORPES: Consejo Regionales de Planeación de la Educación superior

COSNET: Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica

DGAPA: Dirección General de Asuntos del Personal Académico

DGEDI: Dirección General de Estudios de Desarrollo Institucional

DGEE: Dirección General de Evaluación Educativa

DGEP: Dirección General de Estudios de Posgrado

EGUNAM: Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México

FIMPES la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior

FMI: Fondo Monetario Internacional

FOMES: Fondo para la Modernización de la Educación Superior

GFES: Gasto Federal en Educación Superior

IES: Instituto de Educación Superior

IISUE: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

INFOCAB: Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)

LOUNAM: Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México

PAPIIT: Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica

PAPIME: Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza

PASPA: Programa de Apoyos a la Superación del Personal Académico de la UNAM

PND 95-00: Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000

PDIA 01-05: Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la FES Aragón

PDE 95-00: Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE 95-00)

PDP 02-06: El Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006

PECyT 2001-2006: Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006

PFAMU: Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias

PFPBU: Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU)

PNE 01-06: Programa Nacional Educativo 2001-2006

PNES: Plan Nacional de Educación Superior

PNIIE: Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa

POSDOC: Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM

PROFIP: Programa de Formación e Incorporación de Profesores de Carrera en Facultades y Escuelas para el Fortalecimiento de la Investigación

PROIDES: Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior

PROMEPE: Programa de Mejoramiento de la Educación de Posgrado

PRONAES: Programa Nacional de Educación Superior

PSDA: Programa de Actualización y Superación Docente

RGEP: Reglamento General de Estudios de Posgrado.

RPUNAM: Reglamento de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México

SESI: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica

SINAPPE: Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior

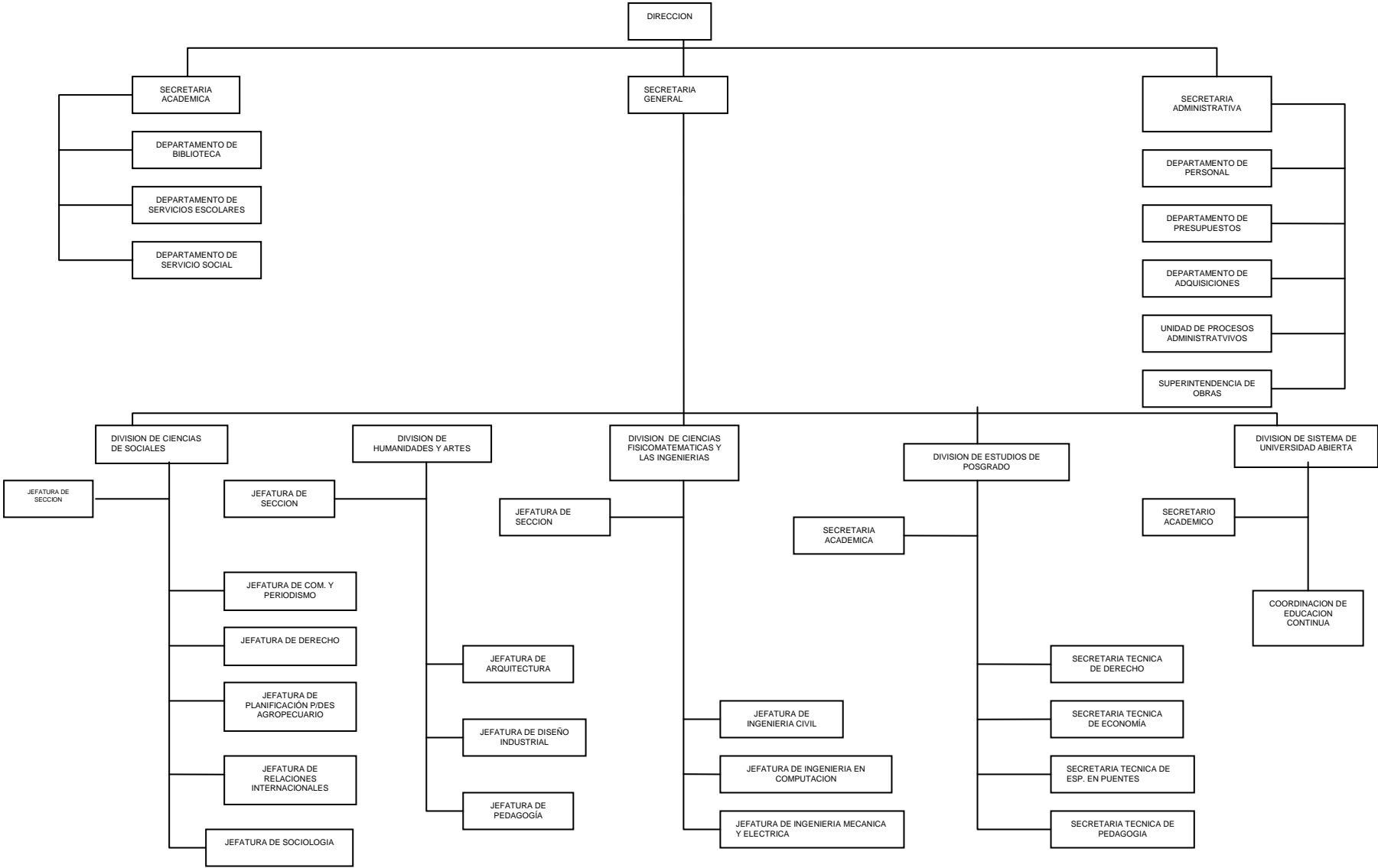
SNI: Sistema Nacional de Investigadores

SUP: Sistema Universitario de Posgrado

SUPERA: Programa de Superación del Personal Académico de la UNAM

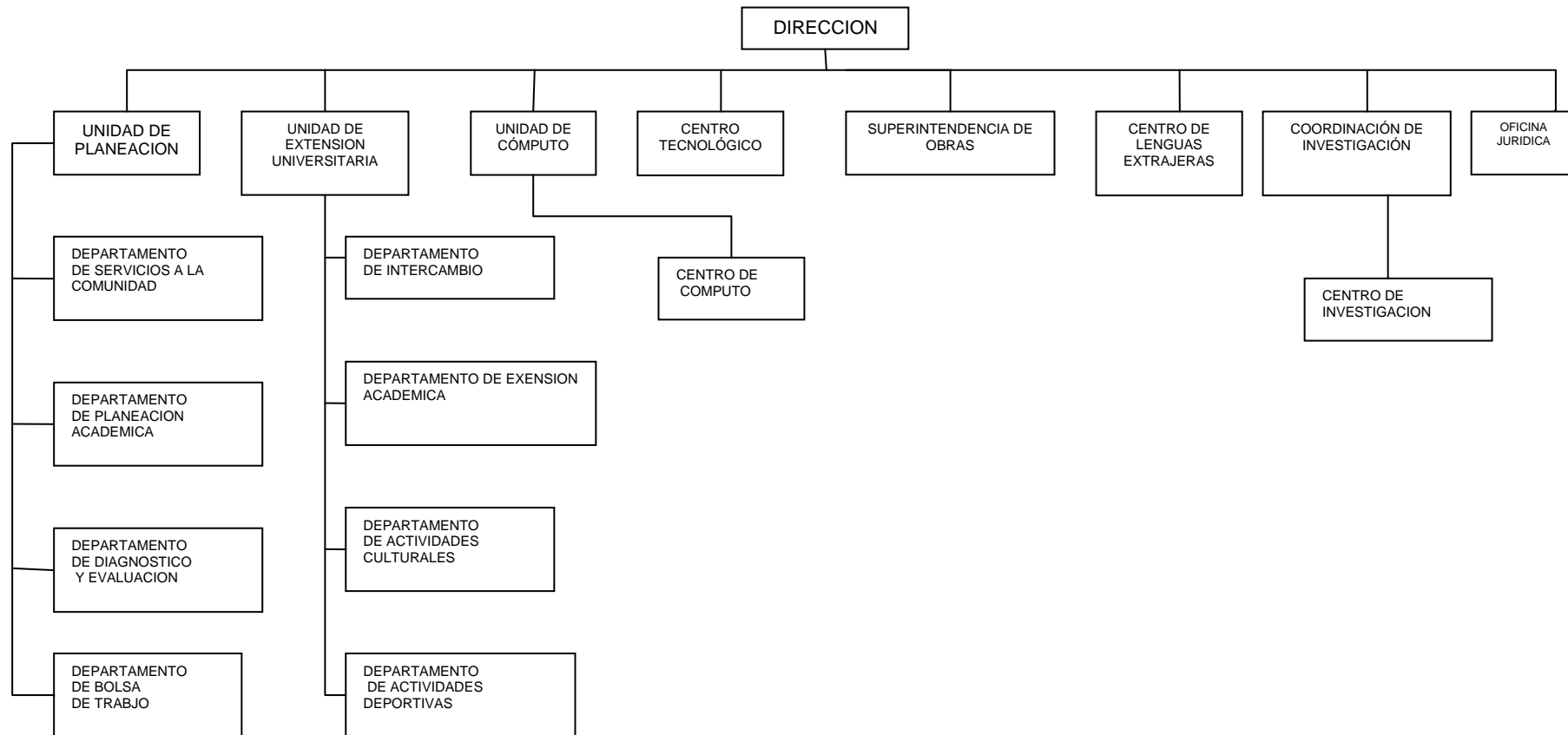
UNESCO: Organismo de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura

ORGANIGRAMA DE LA FES ARAGÓN EN EL 2005



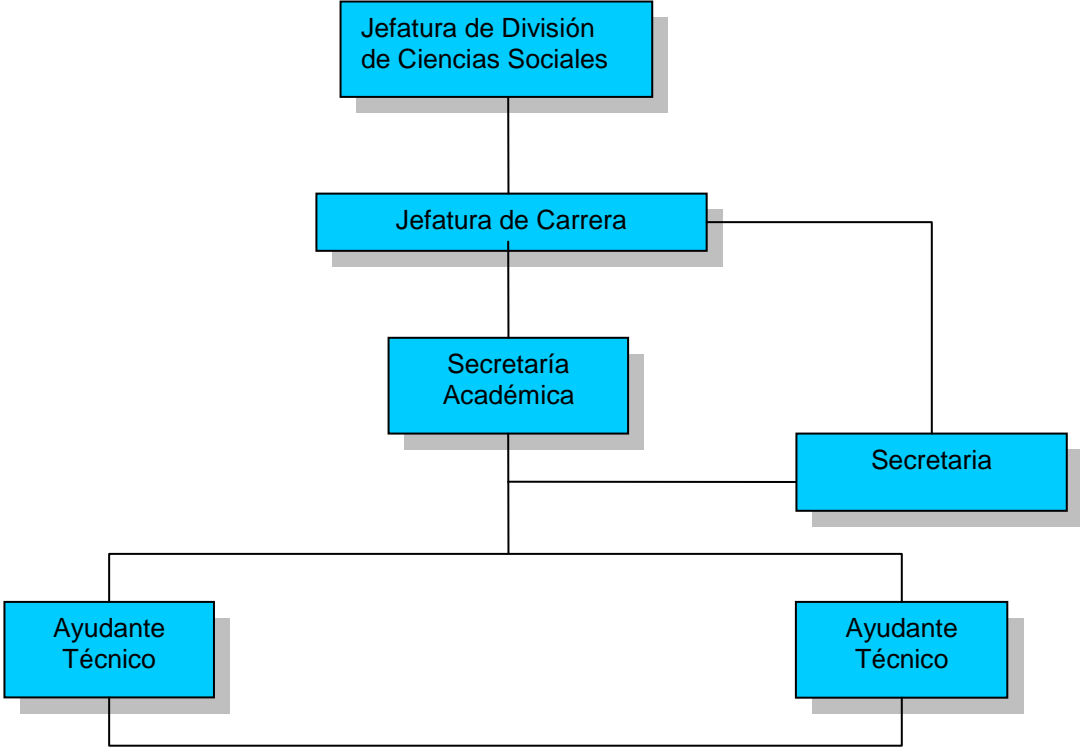
FUENTE: Elaboración propia

ORGANIGRAMA DE LA ENEP ARAGON EN EL 2001



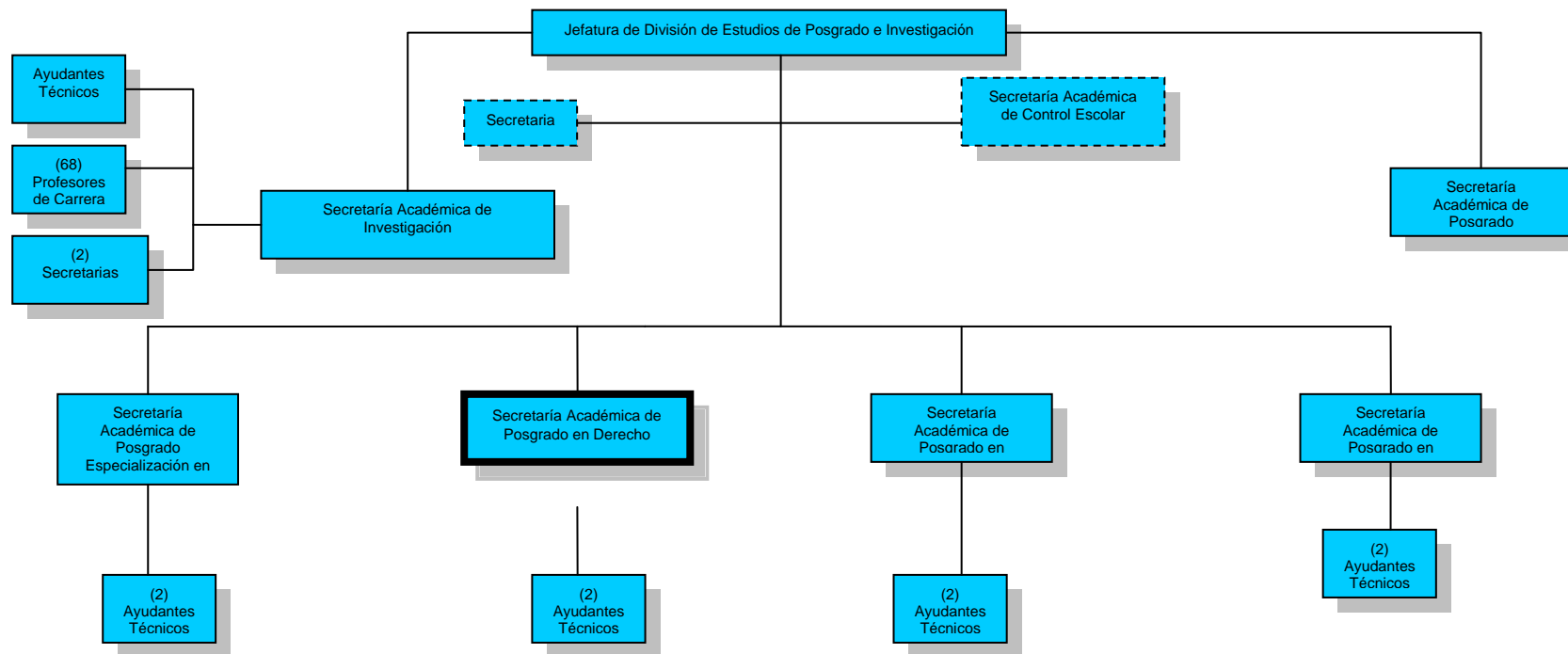
FUENTE: J. René Rivas Ontiveros y Hugo Sánchez Gaudiño. La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada; en: Geografía política de las universidades públicas mexicanas. CEIICH, UNAM, México, 2003, p. 198-199

ORGANIGRAMA DE LICENCIATURA EN DERECHO DE LA FES ARAGÓN



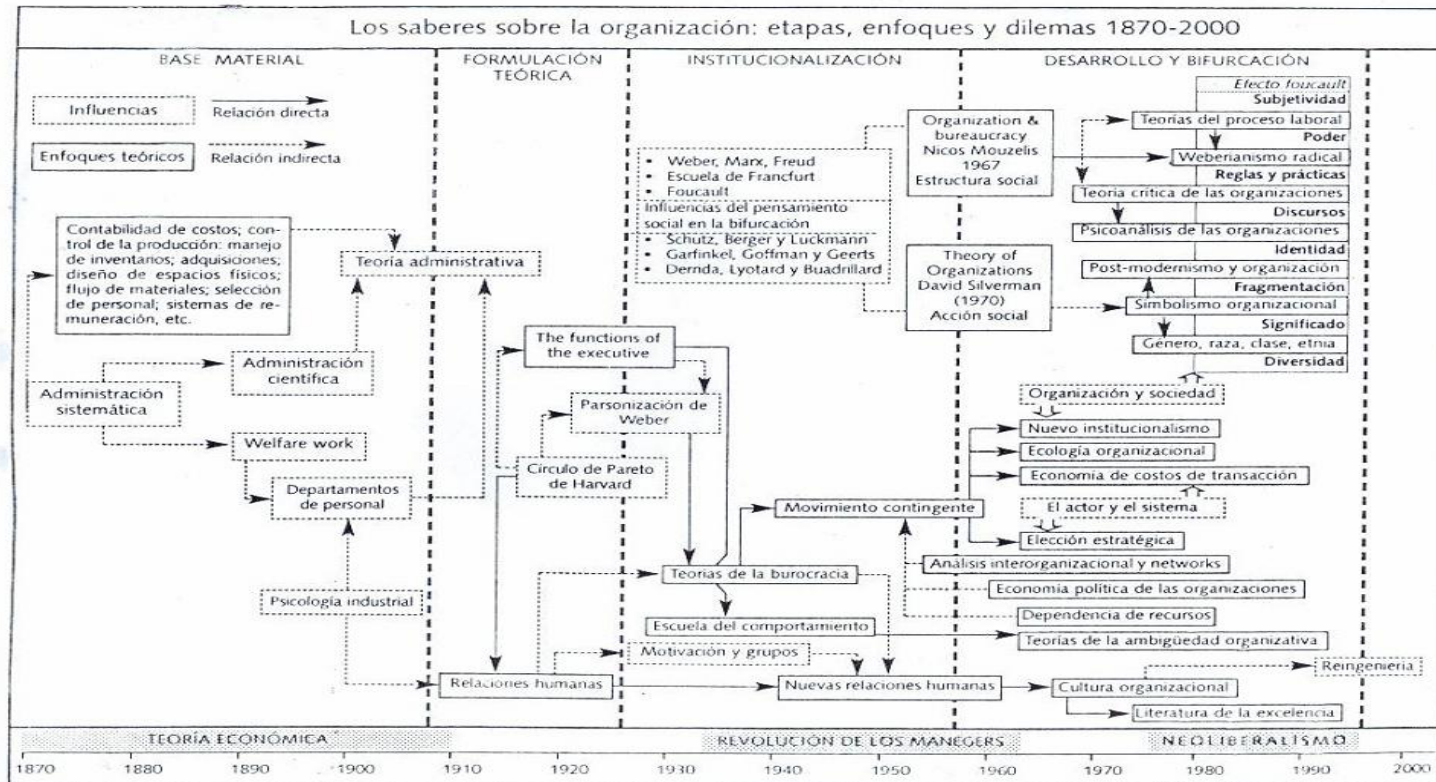
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

ORGANIGRAMA DE LA DIVISI3N DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACI3N DE LA FES ARAG3N



FUENTE: ELABORACI3N PROPIA

TEORIAS DE RACIONALIDAD ORGANIZACIONAL



FUENTE: Ibarra Colado, Eduardo (2003) *Los saberes sobre la organización: etapas, enfoques y dilemas*; en: *La Universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*. UAM Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades; UNAM, Dirección General Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales; Unión de Universidades de América Latina, México.

EJEMPLO DE GUION DE OBSERVACIÓN Y EJERCICIO PREVILO PARA LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

El siguiente ejemplo, es una muestra de la Guía de observación del área temática "Organización Interna". La guía que se plantea, tiene a su vez un ejercicio de elaboración de preguntas que sirvieron para la realización de la entrevista a informantes clave. Se considera, para contar con una idea más clara, con la definición a nivel conceptual del significado de la Organización Interna.

"Organización Interna.- entendida como las formas, estilos y acciones que diseñaron planificadores departamentales pero que se implementaron, y que a su vez fueron aprobadas para su realización en el logro de los objetivos institucionales, en específico, al respecto de la formación docente. Incluye a los funcionarios que aprobaron y dieron sugerencias para que se desarrollaran en la coordinación de licenciatura, y en la Secretaría de Posgrado en Derecho. Aquí se ubican las relaciones obligadas, reglamentadas, lazos obligados, vínculos que existieron entre las distintas áreas de la misma escuela (Depto. de personal, extensión universitaria, etc. en la propia FES Aragón)" (Definición Propia)

✓ Organización Interna

Definición instrumental.- Es la planeación y organización de actividades del equipo, encargado en la realización de las tareas que efectuaron, al interno del Departamento de Derecho los integrantes del mismo, para el logro de los objetivos en las actividades de formación docente.

- Existencia de reuniones (Si hubo o no hubo reuniones) de tipo académico, en la formación docente
- Tipo de reuniones (Cuál fue el motivo de las reuniones) Cómo se abordaron los aspectos sobre formación docente
- Motivo de las reuniones (Qué aspectos se trataban en las reuniones)
- Aspectos tratados en las reuniones (Qué se trataba y cómo). Nivel de abordaje del tema de formación docente
- Número de veces en que se reunían durante el periodo 2001-2005.
- Conclusiones obtenidas en las reuniones (A qué acuerdos llegaron y cómo al respecto de la formación docente)
- Productos desarrollados utilizados para la formación docente (productos entrados a las diferentes áreas)
- Papel del Comité Técnico al respecto de las acciones de formación docente

-¿El Depto. de Derecho revisa el programa de trabajo de cada profesor?

-¿Cómo ubicaron las debilidades y fortalezas de sus profesores?

-¿Efectúan tareas de supervisión de los profesores en su rol docente?

-¿Los profesores conocen de sus áreas de trabajo?

-¿Las estrategias que presentan en el Plan de Desarrollo de la escuela, se retomaron y se apoyaron desde el Depto. de Derecho o en la Coordinación de Posgrado en Derecho?

-¿Cómo es el desempeño en la labor académica, por los profesores?

-¿Cumplen el programa de trabajo establecido los profesores? Si no lo hacen, a que se debe

- ¿Cómo se efectúa el manejo del personal académico por los integrantes del área?
- ¿Se comunican los funcionarios con los profesores vía oral o por escrito?
- ¿Las decisiones del área de Derecho las toman colegiadamente junto con el cuadro de maestros, o cuál es el nivel de participación de éstos?
- ¿Se consideran aptos en las búsquedas de consensos con los profesores?
- ¿Al interno del Depto. o área, se distribuyen la responsabilidad de la jefatura de Derecho?
- ¿Cómo se hace el manejo de la norma?
- ¿El área propicia la reflexión y el análisis con los participantes del área, al respecto de la formación docente?
- ¿Se convence a los profesores sobre la necesidad de su formación?
- ¿Cuáles son o fueron los objetivos que se plantea el Depto. de Derecho para la formación docente?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación docente para el área de derecho que han detectado?
- ¿Qué actividades o estrategias consideraron para la formación docente del profesorado de Derecho?
- ¿En qué medida se pudieron llevar a cabo las estrategias planeadas acerca de la formación docente?
- ¿Cuáles son las causas por las cuáles no pudieron desarrollarse completamente las estrategias de formación docente en su área?
- ¿Que estrategias se desarrollaron de manera interna para el aspecto de la formación docente?
- ¿Hubo seguimiento a los acuerdos señalados para la formación?
- ¿Se lograron los objetivos de formación docente planeados en el periodo? Por qué si o por qué no.

Cuestionario para funcionario

1.- ¿Cuáles estrategias de gestión fueron realizadas por las autoridades para la formación docente del profesorado en el área de Derecho?

2.- ¿Cómo se entendió por los funcionarios la formación de los profesores o académicos desde el área de posgrado, en específico de Derecho?

3.- ¿Cuál fue la participación de las autoridades del plantel para la planeación de los programas de la escuela en el caso específico de la formación docente, como en el caso del Programa de Desarrollo Institucional 2001-2005, Informes anuales del 2001-2005 y el Boletín Aragón que es el órgano informativo oficial de la FES Aragón?

4.- ¿De qué manera se participó en la implementación, ejecución y evaluación del programa de fortalecimiento docente en la FES Aragón?

5.- ¿Cómo se llevó a cabo la organización en el posgrado, para la formación docente, en especial en Derecho para participar en las actividades del área?

6.- ¿Cómo se realizó la coordinación con el programa de fortalecimiento y consolidación de la planta docente y el posgrado? ¿Lo hubo, y cómo se efectuó?

7.- ¿Qué sucedió con los aspectos? acerca de:

- Estabilidad laboral
- Logro de mejoras para los docentes
- Promociones y definitividades para los académicos
- Cursos intersemestrales para los académicos
- DGAPA
- Al interno del posgrado para los profesores del posgrado y para los de licenciatura en Derecho

8.- ¿Cómo se efectuó la coordinación con licenciatura en específico con la licenciatura en Derecho y las demás áreas en específico en Posgrado?

9.- ¿Cómo ubicas el tipo de proyecto en el manejo administrativo, en ese periodo?

- ❖ Técnico administrativo
- ❖ Técnico administrativo académico
- ❖ Se imponía alguna de ellas. Cuál fue la mirada de los funcionarios

¿Por qué?

10.- ¿Qué sucedió con los vínculos en el extranjero en lo académico (estancias, maestría, posdoctorales, doctorales, intercambios, estudios en el extranjero, y otros) que sirven para la formación docente del profesorado en posgrado?

11.- En el Consejo Asesor de Investigación, ¿Cuáles fueron sus aportes y logros para la formación docente y cuáles fueron sus frutos? El encargado en lograr impregnar de procesos de investigación al profesorado de licenciatura y de posgrado del SAPI (Secretaría Académica del Área de Investigación)?

12.- ¿Los intercambios con las licenciaturas, en específico con Derecho, ayudaron a la integración de los docentes de licenciatura a procesos de formación? Se puede plantear que hubo vida académica (climas, atmósferas, ambientes, cultura académica para la formación docente)

13.- El nombramiento de los profesores de la FES Aragón, en relación a su aspecto laboral, ¿Ayudó o perjudicó el que fuera de medio o tiempo completo o de asignatura, para que la realización del proyecto de formación docente en licenciatura como en posgrado en Derecho?

14.- ¿Derecho es y sigue siendo la carrera más numerosa del posgrado. Lo anterior es reflejo de la situación en licenciatura o porque acontece esto?

15.- ¿Los estímulos otorgados por el PEPASIG, fue el estímulo a la productividad que más se otorgó entre los profesores de asignatura ¿sirvió para apoyar y estimular a la producción al profesor del área de Derecho?

16.- ¿Los niveles de participación para la formación del profesorado perteneciente a licenciatura, en el posgrado es muy pobre, a que se debe o cómo lo consideras?

17.- ¿Los cursos de DGAPA realmente actualizan al docente de Derecho? ¿Son los cursos apegados a los requerimientos del profesorado? ¿Cómo se sabe?

18.- Los eventos realizados por el posgrado como el Congreso Internacional de Posgrado en Sept. de 2002, la semana de derecho, los intercambios con otros países ¿Impulsaron la formación de los docentes? ¿Por qué?

19.- ¿Se puede hablar de procesos de estabilización laboral de los docentes en el posgrado?

20.- ¿Se presentaron procesos de estabilización docente, que haya servido para apoyar los procesos de formación docente en el posgrado?

21.- ¿De qué manera se dio la actualización y obtención de grados académicos para el profesorado de Derecho

Notas y citas

¹ Los términos docente-profesor o académico, en este estudio, tiene el mismo significado, el personal técnico académico y ayudantes que laboran bajo distintas denominaciones, no desempeñan procesos metodológicos de enseñanza aprendizaje a los alumnos a nivel –en nuestro caso- de licenciatura y de posgrado. Es importante analizar, como la Ley Federal del Trabajo, lo considera “Trabajador académico es la persona física que presta servicios de docencia e investigación a las universidades o instituciones a los que se refiere este capítulo, conforme a los planes y programas establecidos por los mismos.” (Ley Federal de Trabajo, Cáp. XVII Art. 353-K) La connotación centra al académico en la labor de docencia-investigación sin embargo para el caso de la escuela, no se reconocen las labores de investigador, el cargo es de profesor de carrera en ese caso docente simple y sencillamente.

² Me refiero no sólo al concepto formación sino a la búsqueda de identidad inyectada por la gobernabilidad que se fomenta a través de la cultura educativa y en específico la vida académica que propicia la misma escuela. La conformación es distintiva de la identidad. Crear identidades significa hacer que los sujetos compartan un mínimo de códigos simbólicos que o se integre a un mismo campo de significados. La identidad se presenta cuando en el discurso y en el conjunto de prácticas son reconocidas como propias de la manera de vivir de un grupo históricamente situado (Miranda, 2001; p. 125).

³ Según Rivas Ontiveros y Sánchez Gudiño, las ENEP iniciaron de la siguiente manera: en 1974 Cuatitlán, en 1975 Acatlán e Ixtacala y en 1976, Zaragoza y Aragón.

⁴ Fuente: Agenda Estadística 2002, Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional. México 2002; p. 37.

⁵ Sobre lo anterior comentan alumnos acerca de profesores que tienen tiempo en la escuela, que utilizan al día de hoy, las mismas hojas amarillas de hace muchos años de cuando iniciaron sus clases y que por supuesto, siguen utilizando los mismos autores de cuando ellos comenzaron sus labores de docencia, no necesariamente por ser autores clásicos.

⁶ La Arq. Lilia Turcott fue reelegida para ocupar su segundo periodo de 2005-2009.

⁷ Es indudable, por los escritos institucionales, la importancia que las autoridades, de la escuela FES Aragón, otorgan a la formación de profesores con los documentos rectores como por ejemplo con el PDA 01-05, donde presentan programas de apoyo que se consideran para que continúen los profesores en su formación. Aunque no se plantea en específico, consideraciones al respecto, de lo que acontece con cada una de las 12 licenciaturas que existen en la Escuela: excepto en los informes anuales que tratan sobre lo realizado en ese periodo.

⁸ La globalización dicha llanamente, “designa la escala ampliada, la magnitud creciente, la aceleración y la profundización del impacto de los flujos y patrones transcontinentales de interacción social. La globalización remite a un cambio o transformación en la escala de la organización humana que enlaza comunidades distantes y expande el alcance de las relaciones de poder a través de regiones y continentes de todo el mundo.” (Held y McGrew, 2003, p. 13) Como se ve para este autor, la globalización es un modelo de integración necesario para los países desarrollados, también lo es para los países en desarrollo quienes se integran “a destiempo” como sucedió antaño al despegue del capital, ante el avance capitalista. Nos referimos a la llegada de los países en desarrollo al “Take off” del conocimiento, sufriendo la imposición que hacen los países dominantes en el mundo. El conocimiento es de reconocerse se propaga con la ilustración en un afán de generalizar, pero con ciertas peculiaridades en una educación universitaria.

⁹ La gestión descentralizada permite la toma de decisiones referentes a la asignación de recursos y a la prestación de servicios aplicados al campo donde los clientes y/o sus grupos puedan dar a conocer sus reacciones, “la posibilidad de explorar soluciones diferentes de la prestación directa de servicios y de una reglamentación directa para el Estado, susceptibles de conducir a resultados más eficaces; Una búsqueda de eficiencia en los servicios prestados directamente para el sector público, gracias a la fijación de unos objetivos de productividad y a la creación de un clima de competitividad en el interior del sector público y entre las organizaciones que lo integran.” Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (2000, p. 37) Se busca incesantemente la eficiencia al fijar criterios de productividad y de formación de climas de productividad en el sector público en todas las organizaciones que lo conforman. La OCDE ubica en la línea de la administración la atención al cliente forzosamente por parte de los gerentes, se postula anular los regímenes capitalistas fundamentados en la sustitución de importaciones y en regímenes que estorban el caminar de la globalización que no interfieran en el flujo de capitales y limitan la movilidad laboral. El mercado mundial exige un

irrestrito movimiento de capitales sin patria a través de las fronteras permeables, el libre intercambio del dinero aunque no del todo, a las migraciones de los grupos humanos. La corporativización como concepto clave ubica que la administración en sus departamentos deben operar como unidades con autonomía, de manera similar a la empresa privada y deben dedicar su trabajo a la producción de bienes y servicios como la generación de energía eléctrica, el servicio postal y producción forestal. El concepto ubica la formación de dividendos por los rendimientos que lleva consigo la privatización de de la producción. Guerrero, Omar (2000) Revista digital universitaria, <http://www.revista.unam.mx> Vol. 1 N° 0. 31 de marzo del 2000. Existen otros autores en donde consideran que la globalización, no es única sino que coexisten varias globalizaciones, lo que refiere a que de ninguna manera se pueda catalogar de homogeneidad, el fenómeno globalizador y por lo tanto se tendrá que evaluar como un acontecimiento heterogéneo y desigualador.

¹⁰ Elizondo, Aurora, coord. (2001) “gestión implica toma de decisiones, pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión, el surgimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlas a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarlas. El concepto de gestión aparece unido a la acción educativa pública. Las discusiones educativas pasan por tres grandes escalas espacio-temporales: lo social en su conjunto, lo institucional o del sistema educativo y lo del plantel en lo particular. Hablar de decisiones implica hablar de tomadores de decisión. ¿Cuál dimensión respectiva? (pero interrelacionada en la complejidad de la totalidad educativa) ¿Cuál es la mejor manera de lograr que los participantes en este amplio proceso se surtan aludidos, encuentran (y construyan) las causas institucionales certeras para desarrollar la acción educativa nacional y asuman el compromiso de lograr los objetivos propuestos o de proponer otros equivalentes? (Ibarrola, Elizondo, 2001). Campos, Miguel Ángel. (2004, p. 60-62). Gestión la interpreta como “la acción generadora de políticas y acciones mediante las cuales se intenta responder al mandato de ofrecer educación, promover la investigación y difundir la cultura”. El aspecto filosófico es el elemento sustancial de donde emerge la variedad de conceptos que es posible construir en torno a la calidad educativa. El currículo debe jugar un papel de capital importancia para valorar la calidad de la educación. Sostiene el autor que la teoría científica es fundamento científico para derivar estructura y sentido del currículum. Con este aporte se busca que la lógica del conocimiento es determinante en la estructura y sentido del currículo, es la base para valorar su calidad. Con la política pública cuenta la legitimidad social. Por lo que se discute y cuestiona la naturaleza del concepto de calidad impulsando desde las estructuras de poder. Preocupa la manera en que es aceptado por el magisterio. Se emplea como referente lo teórico a H. Aredth, W. Mills, c. Castoriadis, D. París, M. Weber, J. Elster y J. Habermas. Se busca comprender que es, cómo procede el poder para luego indagar la naturaleza de las decisiones adoptadas. Ver introducción Rodríguez Uribe, Hugo (2004). Gestión se puede considerar como las acciones, instrumentos, modos y prácticas de la gerencia, esta denotaría la instancia o sujeto (personal o colegiado) que lleva a cabo la gestión y es ella responsable. Aguilar Villanueva Luís F., (2000, p. 145)

¹¹ La tesis central de la OCDE consiste en la orientación hacia el cliente; debido a que los ciudadanos estaban influidos principalmente por los bienes tutelares – educación, salud y recursos proporcionados por el Estado de benefactor existía el problema central de cómo financiar un enorme gasto con cargo a los ingresos del erario público. El gobierno empresarial aparecen en todo el mundo y los gobiernos burocráticos busca asumir reformas hacia nuevos estilos de administración, se busca que las entidades realicen su trabajo con creatividad y eficiencia, y constituyen el mejor futuro del gobierno. Se piensa en que cualquier institución pública o privada esté animada por la competencia, la idea es que toda institución privada o pública pueda ser empresarial. El modelo posburocrático lleva a usar términos como cliente, calidad, servicio, valor, incentivo, innovación, empoderamiento (empowerment) y flexibilidad. La visión posburocrática que es productiva y responsable de sus operaciones se basa en los siguientes pasos: “interés público a los resultados que aprecian los ciudadanos de la eficiencia la calidad y el valor; de la administración a la producción del control a la consecución de la adhesión a las normas; más allá de las funciones, la autoridad y la estructura; de la imposición de la responsabilidad a la construcción de la rendición de cuentas; de la justificación de costos a la provisión de valor, más allá de las reglas y de los procedimientos y más allá de los sistemas administrativos en cooperación.” Guerrero, Omar (2001) Nuevos modelos de gestión pública, Revista digital universitaria, <http://www.revista.unam.mx> Vol. 2 N°3. 30 de septiembre del 2001. p. 5. Ver Osborne, David y Ted Gaebler, (1992) Reineting Government. How the Entrepreneurial spirit is Transforming the public sector, New York, Addison-Wesley Publishing Company Inc. p.i. véase además 21-22 y Barzalay, Michel (1992) Breaking Trough Bureaucracy. A New Vision for Managing in Government, Los Angeles, University of California Press, p. 115.

¹² Guarga plantea que una sociedad que difiere de formas sociales anteriores en que, en aquellas, las actividades de sus integrantes y, en particular, los principales procesos productivos que las sustentan, se basaban predominantemente en conocimientos transmitidos de generación en generación, es decir era la tradición oral que los pueblos manejaban que se iban mejorando lentamente respecto a la vida biológica de los hombres- por la vía de a prueba y el error. La dinámica era un lento proceso de cambio accidental afortunado y la conjunción no programada de experiencias de orígenes diversos que sólo la educación no formal permite brindar. Considera- de acuerdo a este autor_ que se reconoce a la innovación como soporte esencial de la sociedad del conocimiento. Lo importante es como generan conocimiento las sociedades más desarrolladas en cada disciplina y a su vez la producción de conocimientos en contextos específicos de demanda del conocimiento. Guarga, R. (2001, p.113-115) desde otra visión también se puede considerar al conocimiento como “un

conjunto complejo de representaciones de la realidad basada en un conglomerado de lógicas experienciales y disciplinarios” en (Campos, 1998; p.12)

¹³ Para Gibbons (1998) Lo transdisciplinario se refiere a 1.- Las soluciones nacen no sólo por la aplicación de un conocimiento que ya existe sino porque existe creatividad genuina y el consenso teórico una vez logrado no se reduce a partes de las disciplinas. 2.- La solución comprende componentes tanto empíricas como teóricas. 3.- Los resultados se comunican a los que han anticipado y a medida que lo hacen. La difusión e los resultados se logra al principio mientras se van produciendo. 4.- El carácter transdisciplinario es dinámico. Es la capacidad para resolver problemas en movimiento.

¹⁴ Held, D. y Anthony McGrew (2003, p. 13) Tenemos que comprende que por “globalización se entiende la escala en expansión en que se organiza y ejerce el poder.” Por lo que implica reordenación de las relaciones de poder entre; y a través de, las regiones del mundo, de tal manera que los focos principales del poder y las regiones a ellas sometidas a menudo están separados por distancias oceánicas. El orden internacional es el orden producido por los Estados más poderosos. La globalización es un fenómeno en donde las economías de los países se entrelazan formando una sociedad internacional global (la Aldea Global de McLuhan) que al vincularse sin resistencia, adquieren una mayor interdependencia sobre todo, las fuerzas de producción. Pero no sólo es un fenómeno económico, lo que sucede de acuerdo a Giddens, “... en suma es una compleja serie de procesos, impulsados por una amalgama de factores políticos y económicos.” Es de mayor aceptación la idea de que su impacto se presenta en la transformación de patrones tradicionales de la organización socioeconómica, la territorial y del poder. Martínez, p. 325. Actualmente se le otorga el énfasis por esto mismo a la investigación a través de los profesores en la constitución y/o consolidación de los cuerpos académicos dentro de distintos campos del conocimiento que se construyen mediados por los requerimientos del uso social del conocimiento y por las reformas a la organización de las instituciones y los sistemas de educación superior. Olivé, León (2004) *Multiculturalismo y pluralismo*, Paidós, UNAM, FF y L. México, p. 23 y 29. El autor plantea que existe un declive de la capacidad crítica debido a los anuncios alarmistas exagerados sobre el fin de las ideologías, historia, racionalidad, epistemología sobre la ciencia yo pondría hasta de las certidumbres. Se ha caído en visiones de que la globalización económica tiene que darse inevitablemente de la forma en que se ha realizado y por el otro lado, el “tránsito de la fe ciega en la ciencia y en la tecnología que prevalecía hasta hace poco tiempo... a un rechazo irracional de la ciencia y de la tecnología como si fueran malas per se. Se debe reconocer que en América latina se introducen conocimientos científicos y técnicos como medida política sin olvidar que detrás, aguarda se involucre en aras del mercado. Los conocimientos de la universidad vendrían a proporcionar nuevos conocimientos para ser utilizado sobre todo por la elite y también, para ensanchar las posibilidades de participación de sectores medios que son utilizados también como incorporación de nueva mano de obra calificada y necesaria para competir en el mercado.

¹⁵ Barnett, Ronald (2002, p. 16) González Casanova, Pablo (2000) La nueva universidad, en Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización Tomo I, Coord. Daniel Cazés Menache, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, p. 27-28 y 29. El autor señala que la nueva universidad como realidad es un fenómeno complejo que emergió con nuevos métodos de organización y de trabajo. “Cuando la universidad no esta en ruinas lo primero es impedir la ruina de la universidad.”

¹⁶ En Karl Popper al analizar las sociedades abiertas señala que, cuando retoma la idea de Platón del Estado perfecto y la ciudadanía que vive en la felicidad, no ubica a una clase, sino a todos sus habitantes. La sociedad moderna debe evitar llegar a ser abstracta, que sería la pérdida del carácter de grupo concreto de hombres o de sistema de grupos concretos (Popper, 1967; p. 270) En la sociedad abierta son muchos los miembros que se esfuerzan por elevarse socialmente y pasar a ocupar los lugares de otros miembros. La sociedad abierta termina con la tirantez entre clases de ese tipo. La tensión se debía por la obsesión mágica. Ahora la tensión en la sociedad moderna se crea por el esfuerzo que exige permanentemente la vida en una sociedad abierta y parcialmente abstracta por el afán de ser racionales, de superar, por lo menos algunos de nuestras necesidades sociales emocionales de ciudadanos, nosotros solos y de aceptar responsabilidades. El ser humano de acuerdo a Popper paga un precio. La visión humanitarista para él sería que estemos siempre dispuestos a ayudar a nuestro prójimo.

¹⁷ Ver Balán, (1997). La globalización en América Latina consideran algunos autores tiene su origen desde el descubrimiento de América que da origen a la modernidad, este encuentro entre dos continentes y su influencia económica es determinante. Las contribuciones de Wallerstein y Braudel imprimen significado especial a la economía política de la mundialización. Distinguen de modo particularmente atento las peculiaridades y complejidades de las tecnologías, formas de organización de la producción, intercambios entre organizaciones económicas nacionales e internacionales, polaridades y multipolaridades, ciclos, épocas y tendencias seculares de las economías-mundo. La articulación principalmente económica del concepto de economía-mundo está presente incluso en buena parte de los comentaristas, seguidores y críticos de Wallerstein y Braudel. “Las economías nacionales se están volviendo cada vez más interdependientes, y los correlativos proceso de producción, intercambio y circulación adquirirán alcance global. Muchas

industrias de trabajo tipo intensivo han sido reubicadas en regiones con estructuras de costos de trabajo relativamente bajas. Aunque las nuevas tecnologías destaquen la disponibilidad de fuerza de trabajo altamente cualificada, favorecen los desarrollos recientes de capacidad productiva en países industrialmente avanzados. Esta reestructuración de las actividades económicas se beneficia de dos factores que actúan conjuntamente: el rápido cambio tecnológico y la creciente integración financiera internacional. La consiguiente división internacional del trabajo puede beneficiarse de las variaciones regionales de la infraestructura tecnológica, condiciones de mercado, relaciones industriales y clima político para realizar la producción global integrada y las estrategias marketing.” De acuerdo a José Rivero ¹⁷ las contradicciones del modelo en América Latina presentan avances macroeconómicos e impactos en materia de pobreza y desempleo. El Fondo Monetario Internacional anunció, que en América Latina, el crecimiento sería nulo para el año 1999, aunque habría expansión económica regional de 4%. De acuerdo al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, la brecha entre las naciones ricas y pobres es cada vez más profunda “el mundo está cada vez más polarizado y la distancia que separa a los pobres de los ricos se agranda cada vez más. la modernidad está punteada de países, sociedades nacionales, estados-naciones más o menos desarrollados, articulados, institucionalizados. A lo largo de la historia, después de la segunda guerra mundial, la mayoría de los pueblos de todos los continentes, islas y archipiélagos están afiliados a estados nacionales independientes.” “El concepto de economías –mundo está presente en los estudios de Braudel y de Wallerstein, precisamente investigadores que combinan muy bien la mirada del historiador y del geógrafo. Es verdad que Wallerstein prefiere la noción de “sistema mundo”, en tanto que Braudel la de “economía mundo”, pero ambos trazan la geografía y la historia con base en la primacía de lo económico, en la idea de que la historia se constituye en un conjunto, o sucesión, de sistemas económicos mundiales. Mundiales en el sentido de que trascienden la localidad y la provincia, el feudo y la ciudad, la nación y la nacionalidad, creando y recreando fronteras, así como fragmentándolas o disolviéndolas. Ellos leen las configuraciones de la historia y la geografía como una sucesión, un conjunto de “economías-mundo”. Las economías-mundo de acuerdo a Braudel, se entiende la economía del mundo globalmente considerado, “el mercado de todo el universo”, como ya decía Sismondi. Por economía-mundo, término que forjó –considera Braudel- a partir del alemán *Weltwirtschaft*, entiendo la economía de una porción de nuestro planeta solamente, desde que forma un todo económico. Comenta Braudel que hace ya mucho tiempo escribí que el Mediterráneo en el siglo XVI era, por sí sólo, una... economía-mundo, o como también se podrá decir en alemán “un mundo en si y para sí”. Una economía mundo puede definirse como una triple realidad: ocupa un determinado espacio geográfico; por lo tanto tiene límites que la explican y que varían, aunque con bastante lentitud. De vez en cuando, con largos intervalos, también hay, inevitablemente, rupturas. (Ianni, 2002, p. 13 y 14).

¹⁸ Plantea BM (2003; p. 29 y 35) que el SNI (Sistema Nacional de Información) ayuda a los países que aspiran a cerrar la brecha que los separa de los países avanzados científicamente. Debido a que: *una sólida investigación sociológica se está aprendiendo mucho acerca del proceso de innovación, y este cúmulo creciente de lecciones se puede utilizar para seleccionar las políticas y prácticas que hacen más efectivas las inversiones en desarrollo de recursos humanos

*gran parte de la comunidad científica mundial es naturalmente receptiva a la colaboración entre países, ya que el progreso de la ciencia depende de una cultura de conocimientos básicos abiertamente compartidos, Este es un buen augurio para las políticas que estimulan la investigación y la colaboración

*las nuevas tecnologías de la información y la comunicación proveen un acceso sin precedentes al conocimiento existente
*lo que requieren los países a fin de utilizar el conocimiento científico y tecnológico con mayor efectividad no implica una investigación de vanguardia, sino más bien gira en torno a las tareas rutinarias pero esenciales de desarrollar políticas e instituciones efectivas en sectores relacionados con ciencia y tecnología, y formar personas con una capacitación óptima sea cual fuere el camino científico que decida seguir un país para cerrar la brecha de conocimientos con los países industrializados, se requiere de un mejoramiento en el nivel y la calidad de los recursos humanos.

El proceso de aprendizaje que interesa al BM es aquel que se fundamenta en la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su aplicación a la solución de problemas. Aprender a aprender, aprender a transformar la información en nuevo conocimiento y aprender a traducir el nuevo conocimiento en aplicaciones, son habilidades más importantes que la memorización específica. La prioridad la contiene las habilidades analíticas, es decir, a la capacidad de buscar y encontrar información, concretar problemas, formular hipótesis verificables, reunir y evaluar evidencia, y resolver problemas. Estas competencias implican habilidades sociales, humanas e interculturales que por lo general no se enseñan en las disciplinas relacionadas con ciencia y tecnología. El empeño exige una mayor integración entre las ciencias puras y las humanidades. Por lo que es primordial enriquecer las currícula.

¹⁹ Banco Mundial (2000) El Grupo Especial sobre Educación Superior de ésta organización, consideran en sus planteamientos acerca de la educación superior en países en desarrollo; “peligros y promesas”, en donde la colegiación es inherente a la institución universitaria “debido a que la especialización del saber obliga a que las diversas decisiones recaigan en cada caso en las instancias más calificadas para tal efecto.” Las universidades requieren –desde esta perspectiva reunir en su gobierno a individuos expertos en el tema, para que trabajen junto con los profesores en el gobierno colegiado.

²⁰ CEPAL (2001. p. 36) El desafío de la competitividad y la expansión de los niveles medio y superior de los sistemas educativos, a la evaluación del sistema de ciencia y tecnología y a un vínculo real con las demandas del sector productivo. Se ubican necesidades de la expansión de los niveles medio y superior del sistema educativo pero es necesario, plantea la CEPAL, que se desarrolle en nuevas destrezas que respondan a la flexibilidad que hoy exige el mercado laboral y la demandas de la mediana y pequeñas empresas.

²¹ UNESCO (1995, p. 38-39) No es sencillo definir el concepto de calidad. La calidad de la enseñanza superior es una noción pluridimensional. Se considera “seguro de calidad” que lleva a pensar en las políticas, sistemas y procesos que van dirigidos asegurar el mantenimiento y aumento de la calidad de los productos educativos otorgados por la institución, es el aseguramiento por parte de la institución de llegar al logro de los estándares que la instituciones ha fijado. Es ajustarse a lo que la institución se ha previsto. Es decir, el cumplimiento de los objetivos fijados alcanzados de manera coherente con los criterios de calidad fijados. Por lo tanto es inseparable de la pertinencia social por que busca solucionarlas necesidades y los problemas de la sociedad y más específicamente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible. Como se verá la calidad no se centra exclusivamente en los productos sino en los procesos llevados a cabo por el sistema, que funciona como un todo coherente para garantizar esta pertinencia social, trasfondo de la filosofía de la calidad total. Este mismo organismo en la introducción de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO que se desarrolló en Paris en 1998 señalo que “La sociedad cada vez tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación Superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante.” Por lo que Delors considera que “una sociedad, la enseñanza superior es, a la vez, uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es a un tiempo depositaria y creadora de conocimientos. Es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores del desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además. A causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran de un nivel elevado de estudios.” (Delors, J. (1997, p. 144).

²² Puestos académicos en la licenciatura Universitaria y tecnológica en México 1960- 1999 (por décadas)

	Puestos	Incremento Abs.	Incremento %	Puestos por día
1960	10 000	.		
1970	25 000	15 056	150.6 %	4.12
1980	69 214	44 158	176.2%	12.10
1990	105 058	35 844	51.8%	9.82
1999	158 539	53 481	50.9%	16.28
Total	158 539	148 539	1 485.4%	10.43

Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES(Gil Antón, 2000; p. 23)

²³ La educación superior comprende los estudios posteriores a la educación media superior, se imparte en instituciones públicas y particulares, y tiene por objeto la formación en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Las instituciones de educación superior (IES) realizan una o varias de las actividades siguientes: docencia; investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura, según la misión y el perfil tipológico de cada una. (PNE 2001-2006; p. 183).

²⁴ En el diagnóstico del sistema de educación superior, el PNE 01-06 planteó las características de la educación superior “El sistema de educación superior (SES) estaba conformado por más de 1,500 instituciones públicas y particulares que tienen distintos perfiles tipológicos y misiones: universidades, universidades públicas autónomas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, instituciones de investigación y posgrado, escuelas normales y otras instituciones”. El SES ofrece programas educativos de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Algunas de las instituciones que conforman el sistema ofrecen programas del tipo medio superior. En el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula de educación superior alcanzó la cifra de 21 977 02 estudiantes, de los cuales 20 478 95 realizaron sus estudios en la modalidad escolarizada y 149,807 en la no escolarizada.

Licenciatura. Comprende carreras con una duración mínima de cuatro años. Su matrícula asciende a 16 643 84 estudiantes, de los cuales 11 41 898 (68.6%) se encuentran inscritos en instituciones públicas y 522,486 (31.4%) en instituciones particulares. De los estudiantes inscritos en el sistema público, 828,779 (72.6%) estudian en universidades y 313,119 (27.4%) en institutos tecnológicos públicos.

²⁵ “El desarrollo del posgrado ha sido desigual tanto en la calidad de los programas como en la atención de las distintas áreas del conocimiento. En la última década se crearon casi 2,000 programas, de los cuales un número considerable no cuenta con la infraestructura ni con el personal académico idóneo para asegurar una adecuada formación. De los casi 2,500 programas que por sus objetivos de formación podrían formar parte del Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT, sólo 500 han sido reconocidos por su buena calidad.

El reto es propiciar el establecimiento de mecanismos eficaces de participación de la sociedad interesada en el desarrollo de la educación superior, que las instituciones educativas conformen instancias que les permitan relacionarse mejor con los diferentes actores sociales e integrar un sistema nacional de información que haga públicos los resultados académicos de todas las instituciones del país.

²⁶ Misión de la ANUIES.- La institución agrupa a las principales instituciones de educación superior del país y tiene como propósito contribuir a la integración del sistema de educación superior y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura en el contexto de los principios democráticos, de la pluralidad, de equidad y de libertad, para lo cual promueve la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico entre sus miembros.

Articula y representa los intereses académicos y administrativos de sus afiliados ante las instancias de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en los ámbitos federal, estatal y municipal y ante los organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros, relacionados con la educación superior.

Impulsa el desarrollo de la educación superior en las diversas regiones y estados del país en el marco del federalismo y el fortalecimiento de las diferentes modalidades institucionales. Para ello diseña y promueve iniciativas educativas; propone y concerta políticas de Estado en la materia, considerando las atribuciones de los organismos de la sociedad civil y los ámbitos de competencia de los tres niveles de gobierno, y realiza estudios estratégicos para prever las principales tendencias futuras y sustentar la toma de decisiones para consolidar el sistema de educación superior en México.

La educación superior comprende básicamente “los niveles de técnico superior universitarios o profesional asociado, licenciatura y posgrado. Dentro de este último existen subniveles de especialización, maestría y doctorado. ANUIES, (1998, p. 1 de 2)

²⁷ La ANUIES es un organismo constituido como Asociación Civil por la voluntad expresa de sus miembros. En el año 1998, agrupó a 113 IES públicas y particulares, que concentraban el 82.3% de la matrícula total de licenciatura y posgrado.

²⁸ Los objetivos para los estudios de posgrado, han sido redefinidos con el propósito marcar una clara diferencia entre maestría y doctorado. “el doctorado se concibe como formación para la investigación, la maestría presenta dos enfoques: el que tiene como propósito mejorar la actividad profesional y el que busca iniciar al estudiante en la investigación.” Se busca que las maestrías se orienten al perfeccionamiento de las capacidades profesionales, buscando aplicar los conocimientos a la solución de problemas y cuyo objetivo central es mejorar la preparación del estudiante para el ejercicio de la profesión. A su vez se busca que se realicen estancias de investigación posdoctorales antes de incorporarse al mercado de trabajo. (Plan de Desarrollo de Posgrado 2002-2006, PDP 02-06; p. 40)

²⁹ El Reglamento de planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México considera dentro de su articulado que: **Artículo 1o.-** El presente reglamento tiene por objeto normar los procesos de planeación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Los procesos institucionales de planeación estarán vinculados, en forma sistemática, con aquellos referentes a la evaluación de lo realizado y con los recursos financieros para ello asignados.

Artículo 4o.- Los procesos institucionales de planeación serán coordinados por el Rector, con apoyo de la Secretaría de Planeación, y contarán con la participación permanente de las autoridades, funcionarios y órganos colegiados de la Universidad, así como de la comunidad universitaria, cuando se estime prudente, mediante los mecanismos que se consideren apropiados. *Aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario el día 18 de Noviembre de 1998 Publicado en Gaceta UNAM el día 30 de Noviembre de 1998.* Reglamento de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México, (p. 507-511)

He dividido la planeación en cinco fases, manifiesta Ackoff (1983; p. 71-100):

1. Formulación de la problemática. El conjunto de amenazas y oportunidades que encara la organización.
2. Planeación de los fines. La especificación de los fines que se van a perseguir. Es en esta etapa de la planeación en la que se diseña el futuro más deseable.
3. Planeación de los medios. La selección o creación de los medios con los que se van a perseguir los fines especificados. Es en esta etapa de la planeación en la que se piensan los medios para aproximarse al futuro deseado.
4. Planeación de los recursos. La determinación de cuáles recursos se requerirán y cómo se obtendrán los que no estarían disponibles.
5. Diseño de la implementación y el control. La determinación de quién va hacer qué, cuándo y dónde; además, cómo se va a controlar la implementación y sus consecuencias.

Estas fases de la planeación y sus partes principales se muestran en la figura 3-2. La segunda parte de este libro está organizada alrededor de este diagrama.

la planeación estratégica es un proceso que se inicia con el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias y políticas para lograr metas, y desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y así obtener los fines buscados. También es un proceso para decidir de antemano qué tipo de esfuerzos de planeación debe hacerse, cuándo y cómo debe realizarse, quién lo llevará a cabo, y qué se hará con los resultados. La planeación estratégica es sistemática en el sentido de que es organizada y conducida con base en una realidad entendida. (Steiner, 1998; p. 11-52)

³⁰ Los profesores serán responsables, particularmente por incumplimiento de sus obligaciones en los términos siguientes:
I. El profesor que falte sin causa justificada a más de 5 clases consecutivas y ocho durante el mes, será sancionado en la forma prevista por el artículo 98. Si en el siguiente año escolar persiste en su impuntualidad, será separado de su cargo, y
II El profesor que al concluir el año escolar, no haya dado un mínimo de clases el 85%, estará obligado a completarlas, si no ha sido sustituido por un profesor interino. Si omite el cumplimiento de este deber, clausurando su curso sin dar las clases que le faltan será separado de su cargo.

Art. 98 Las sanciones que podrán imponérsele serán las siguientes: a los miembros del personal académico

a) Extrañamiento por escrito; b) Suspensión, y c) Destitución. (EGUNAM; p. 52 -53)

b)

³¹ “El SUP se sustenta en un modelo integrador diseñado para promover: la articulación de las entidades participantes, el desarrollo de la multidisciplinaria e interdisciplinaria de las entidades participantes, la conducción colegiada, el sistema tutorial, la flexibilidad curricular, la vinculación con los ámbitos académicos y sociales, y la evaluación como proceso permanente.”(UNAM, Plan de Desarrollo de Posgrado 2002-2006; p. 17). La selección de profesores para la impartición de cursos de posgrado (RGP; Art. 12), estará a cargo de los comités académicos. En su caso, la contratación estará a cargo de las entidades académicas participantes, de acuerdo con lo establecido en la Legislación Universitaria.

Los estudios de maestría, de acuerdo al artículo 20, proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tendrán alguno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación, formarlo para la docencia o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional. Los planes de estudio de maestría deberán tener cuando menos setenta créditos de actividades académicas, e incluirán siempre actividades optativas. Más sin embargo en lo que respecta a los estudios de doctorado (RGP; art. 26) tienen como objetivo proporcionar al alumno una formación sólida para desarrollar investigación que produzca conocimiento original, y ofrecerán una rigurosa preparación para el ejercicio académico o profesional.

Para analizar la importancia que guardan los programas de posgrado en la formación del profesorado de la FES Aragón, se debe considerar aquellos programas que de acuerdo a CONACYT, se consideran de excelencia y que se encuentran en la escuela, que son objeto de nuestro estudio como la Maestría y doctorado en derecho. En total son 28 los programas considerados de excelencia. Los demás programas que se consideran de alta calidad en la UNAM son:

- ✓ Maestría en ciencias (neurobiología)
- ✓ Doctorado en ciencias biomédicas
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias bioquímicas
- ✓ Doctorado en ciencias químicas
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias del mar y limnología
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias biológicas
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias médicas y de la salud
- ✓ Maestría y doctorado ciencias matemáticas
- ✓ Maestría en ciencia e ingeniería de la computación
- ✓ Maestría y doctorado en ciencia e ingeniería de materiales
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias de la tierra
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias (astronomía)
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias físicas
- ✓ Maestría y doctorado en antropología
- ✓ Maestría y doctorado en ciencias políticas y sociales
- ✓ Maestría y doctorado en psicología
- ✓ Doctorado en geografía
- ✓ Doctorado en arquitectura
- ✓ Maestría y doctorado en estudios mesoamericanos
- ✓ Maestría y doctorado en filosofía
- ✓ Maestría y doctorado en filosofía de la ciencia
- ✓ Maestría y doctorado en historia
- ✓ Maestría y doctorado en historia del arte
- ✓ Maestría y doctorado en letras
- ✓ Maestría y doctorado en lingüística hispánica

³² **Artículo 1°.** Son estudios de posgrado los que se realizan después de la licenciatura; tienen como finalidad la formación de profesionales y académicos del más alto nivel, y se imparten en las modalidades presencial, abierta, a distancia o mixta. Al término de los estudios de posgrado se otorgarán los grados de especialista, maestro o doctor.

Artículo 2°. Los estudios de posgrado estarán organizados en forma de programas de carácter disciplinario o interdisciplinario, ofrecidos conjuntamente por entidades académicas conforme a las disposiciones contenidas en este Reglamento y en los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado, que elabore y apruebe el Consejo de Estudios de Posgrado previa opinión de los consejos académicos de área. Las facultades, escuelas, institutos, centros, programas universitarios y dependencias, así como las instituciones externas con las cuales se establezcan convenios al respecto, serán corresponsales de los programas de posgrado en los que participen, y para efectos de este Reglamento se denominarán entidades académicas. La UNAM podrá participar con otras instituciones de reconocido prestigio en la organización de programas de posgrado compartidos, atendiendo a los espacios comunes de educación de posgrado en los cuales participe la institución, garantizando la calidad de los programas de estudios que se instrumenten. Reglamento General de Estudios de Posgrado. TÍTULO I-Capítulo Único. Disposiciones Generales. UNAM.

“Los estudios de posgrado en la UNAM, incluyen los niveles de maestría y doctorado, distribuidos en cuatro grandes áreas del conocimiento: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas y de la salud; ciencias sociales; humanidades y artes.” (UNAM; p. 26). El Reglamento de Estudios de Posgrado aprobado el 7 de abril y 29 de septiembre de 2006 considera los mismos elementos. Gaceta de la UNAM del 15 de febrero de 2007.

³³ “los **objetivos estratégicos** se componen de una lógica racional: son vías de actuación, sobre determinadas expresiones deseadas. Pero no basta para caer en la perspectiva devenida de la teoría clásica del actor racional unificado, del actor monolítico evaluador de alternativas.

Los **objetivos** son una expresión lógica de la relación entre la misión. El diagnóstico para la decisión y el proyecto de integración, como interrelaciones sistemáticas de elementos de la intención y de la constitución de la dirección. Pero para ser viables y no sólo intencionales en su camino racional, los objetivos estratégicos deberán incorporar la lógica de la lucha política y administrativa por la hegemonía de los proyectos alternativos”.

“Los objetivos estratégicos son la expresión combinada de la decisión política, administrativa y racional, en tanto crea la capacidad para que la estrategia sea una actuación dirigida y viable. Las pautas referidas a donde “atinar” permiten dibujar con claridad el mapa de los elementos que constituyen la acción estratégica y lo que apuntalará y le dará dirección y sentido a las acciones operativas tradicionales. Sería algo así como si los objetivos estratégicos se sobrepusieran al sistema de acción de la organización para darle sentido y coherencia a los que se quiere alcanzar.” (Arellano, 2004; p. 136, 142 y 143).

³⁴ La flexibilidad es la respuesta a la rigidez de los programas “Los programas son flexibles, sobre todo en el diseño del plan de estudios individualizado de acuerdo a los intereses de cada estudiante y bajo la dirección de su tutor, lo que los ubica a la par de los modelos académicos de posgrados de otras partes del mundo.

Con el objetivo de profundizar en los planes de estudios, los comités académicos han precisado la diferenciación entre maestrías con objetivos profesionalizantes y de inicio a la investigación, así como requisitos de ingreso, permanencia y egreso. Se está pensando en nuevas formas de graduación de la maestría como el examen general de conocimientos, examen de competencias, elaboración de tesina, diseño del programa de un curso específico de maestría, uno o más artículos arbitrados y reportes técnicos. (RGP. UNAM; p. 36)

³⁵ “Por articulación nos referimos a la integración de diferentes entidades académicas que desarrollan campos disciplinarios afines, con perspectivas, infraestructura y personal académico distintos, que se complementan en los programas de posgrado.” Se busca con esta estructura, que el posgrado facilite el diálogo entre la gran diversidad de saberes y la cooperación obligada, no sólo por los requerimientos de lo administrativo sino el requerimiento de funcionalidad organizativa entre escuelas, facultades, centros e institutos. Los programas se tienen que convertir en nodos articuladores en torno a los cuales se organiza su operación y se integran los esfuerzos de las distintas entidades académicas para lograr fines colectivos. La riqueza que se deriva de la interacción de diversas entidades académicas en los programas, se fortalece como resultado del proceso de articulación, aunque se reconoce que quedan aspectos pendientes. (UNAM; p. 32)

³⁶ En el punto 3.1 Análisis externo considera en el apartado 3.1.2 Marco nacional que el liderazgo de la UNAM. El sistema de educación superior lo constituyen 1 500 instituciones públicas y particulares en el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula fue de 2 millones 197 mil 702 alumno. Según fuente del Programa Nacional de Educación 2001-2006. (PDP 02-06; p. 186).

La UNAM sigue teniendo la educación más importante del país para el ciclo escolar 1999-2000, que contaba con 100 mil 920 alumnos en bachillerato, 134 mil 172 en licenciatura y 17 mil 270 en el posgrado. Con una planta académica de 29,380 académicos (fuente 2000) en los distintos niveles y categorías; cabe señalar que 2, 247 académicos pertenecen al SNI. (PDP 02-06; p. 23).

³⁷ ENEP-FES Aragón. En ese periodo analizado, todavía se catalogaba como ENEP sin embargo para los objetivos de este trabajo de investigación, se le llamará FES, sabiendo que en el periodo en general de análisis, no fue así nombrado en un inicio sino hasta a finales de 2005- en ese año- se convirtió en tal.

³⁸ El nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho en 1996, cambió al inicial que perduró desde 1976, momento en el que surgen las escuelas multidisciplinarias descentralizadas que la UNAM propuso para las áreas periféricas de la metrópoli de la ciudad de México (Reglamento de Exámenes)

³⁹ Como competencias coinciden las definiciones en señalar que se “trata de un conjunto o conjuntos de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y hasta valores, que son aplicados en circunstancias determinadas, y que no están lejos de la definición originada en el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral a principios de la década pasada: capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad” (Báez López, 2006; p. 16-17) En el caso de Perrenoud (1990; Cap. I, II y III) en donde ubica la organización, situación de aprendizajes, gestión la progesión de los aprendizajes y trabajar en equipo.

⁴⁰ Cuando Pacheco (2005: p. 136-138) plantea el concepto profesión, ubica aquella que se refiere al docente y lo que dio origen a las que corresponden a las sociales, “entendidas como complejos laborales que giran en torno al <<sistema cultural moderno>> conformado por las disciplinas intelectuales (así definidas por Parsons (1968, pág. 538) desde la segunda mitad el siglo XX), “ se ha transformado, en donde en estos tiempos la idea del dominio disciplinar se entiende como “condición en la que la profesión queda definida en función de su tendencia a hacer prevalecer sus respectivos intereses disciplinares como mecanismo de defensa para resguardar celosamente la <<soberanía territorial>> que cada entidad profesional se adjudica a sí misma.

⁴¹ De acuerdo al investigador (Hoyos, 2003; p. 39) La competencia como atributo de un sujeto altamente calificado para la solución de problemas en el plano inmediato de la situación técnica-instrumental, refleja niveles empíricos funcionalistas de aprendizaje. Ahora la profesionalización imbrica una proporción sintética de formación y competencia. Considera instalar en el marco referencial del sujeto una conducta heurística, capacidad serendipítica y disposición creativa constructivista y reconstructiva.

⁴² NEC; 5-9 de Octubre de 1998, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XX. Hacia un Programa 21 par a Educación Superior. Retos y tareas planeadas con miras al Siglo XXI a la luz de las conferencias regionales. *Docto. de trabajo (Clasificación ED/98CONF.202/6.Paris, Junio de 1998. Original Francés.

⁴³ La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo. Esta definición sitúa la formación del lado de la dinámica psicológica, es decir psicofisiológica. “Formarse es reflexionar para sí, para mi trabajo sobre si mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas.” La tarea de formarse en Ferry es el ejerció de la profesión de enseñante se subordina a la adquisición de conocimiento con la “toma de cursos” se sustenta en la obtención un certificado que implica la actualización y el conocimiento, así como el reconocimiento. Uno de los objetivos de cualquier profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia; el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlos. (Zavala; 1995: p. 7-24)

⁴⁴ Gestión se puede considerar como las acciones, instrumentos, modos y prácticas de la gerencia, esto denotaría la instancia o sujeto (personal o colegiado) que lleva a cabo la gestión y es de ella responsable. (Aguilar, 2000; p. 145). En la implantación o implementación se habla de 3 estilos básicos. Planeación estratégica, control financiero y el control estratégico. Este último recupera ventajas de los anteriores, evitando sus debilidades. La estrategia se ve forzada a adoptar un estilo de descentralización, que es mucho más ambiguo, por lo mismo su capacidad para diferenciar y diversificar actuando en consecuencia, es más alta. (Arellano, 2004; p. 143). La gestión institucional se ubica en el plano de la intensión de promover cambios, en sus procesos (en las actividades escolares), también se encuentran desacoplados con respecto a la dinámica del propio cambio institucional, el cuál depende en buena medida, no de la gestión, sino de otros factores que terminaban por rebasarla. “Al existir ambigüedad en el contenido de propósitos y objetivos se dan las condiciones para el desacoplamiento y posible conflicto entre grupos

internos. La materialización del discurso codificado en políticas, líneas de acción y estrategias de desarrollo institucional, es interpretada por cada uno de esos grupos, dependiendo de su posición relativa en el juego de fuerzas internas.” (Martínez, 2004; p. 68-69). Esto es claro en la FES Aragón, en donde existieron diversas interpretaciones acerca del mandato que se efectúa desde el gobierno universitario Aragonés, acerca de las maneras de llevar a cabo las condiciones de formación académica de los profesores de dicha escuela.

Por ello para poder analizar las estructuras organizacionales escolares, es necesario conocer la configuración de los grupos internos, el discurso emitido por ellos y, en general, las formas en que interactúan, es decir, sus relaciones de intercambio. Por lo tanto, se trata de reconocer los grupos interactuantes y las redes, que generan o propician el desarrollo institucional. “(Campos, 2004; p. 69) El trabajo de los grupos de poder en cualquier institución, modifica las percepciones y maneras de actuar de los distintos actores que comparten la vida de la institución.

Elizondo, (2001) por ejemplo, considera que “gestión implica toma de decisiones, pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión, al surgimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlas a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarlas. El concepto gestión siempre aparece unido en la acción educativa pública. Toda discusión educativa pasa por tres grandes escalas espacio-temporales: lo social en su conjunto, lo institucional o del sistema educativo y lo del plantel educativo en lo particular, por eso cuando se habla de decisiones, implica hablar de tomadores de decisión. (Ibarrola, Elizondo, 2001). Es esa la concepción en el que se concuerda por completo al ubicarse, en el caso específico, en las instituciones educativas y, porque lleva a quien considera por primera vez el término gestión, como un particular manejo de las acciones planeadas, de los decidores de las actividades de todo tipo en el centro escolar. “La gestión institucional es, ante todo, un proceso que implica mandato y poder. Por lo tanto, se ubica en el nivel de decisiones con la intención de mantener la unidad y la diversidad institucionales. () la gestión trata del tipo de cambios que se desean generar, los que son necesarios y los que son posibles, las condiciones que se requieren para iniciarlas, las estrategias para lograrlos, los mecanismos para saber que se está avanzando o que se está alcanzando, los objetivos y metas propuestas, y las fuerzas políticas internas y externas que se requiere movilizar para que se involucren en esos cambios. “(Campos, 1999; p. 78). Esta consideración última permite ubicar el cumplimiento de objetivo, metas, valorar la potencialidad de todos los recursos hasta los de la formación y sus capacidades operacionales.

⁴⁵ Llamo funcionarios a las autoridades universitarias que tienen cargo de responsabilidad en la toma de decisiones que regula, tienen funciones de control y evalúan a aquellos que se encuentran a su disposición laboral, en esa esfera, que corresponde a la normatividad que se desarrolla en su ámbito, ya sea de regulación general o de supeditación a un órgano normativo interno. Para Weber (1944; p. 176-178) en su análisis del cuadro administrativo, los funcionarios son los que forman el cuadro administrativo típico de las asociaciones racionales, sea estas políticas, hierocracias, económicas (especialmente capitalistas) de otra clase que tiene como características el ser racionales:

-Rige el principio de la separación plena entre el cuadro administrativo y los medios de administración y producción. Reciben pago en especie o dinero y “están sujetos a rendición de cuentas” con salarios fijos con derecho a pensión, las más de las veces, son revocables siempre a instancia del propio funcionario y en ciertas circunstancias, pueden ser revocados por parte del que manda.

-En el caso más racional no existe apropiación de los cargos por quien lo ejerce. Donde se da un “derecho al cargo (como por ejemplo entre los jueces y actualmente en partes de la burocracia y el proletariado) sólo se encuentra sujeto a normas de su trabajo en el cargo.

-Se rige al principio administrativo del expediente. El expediente y la actividad continuada por el funcionario hacen que la oficina sea la médula de toda forma moderna en la actividad de las asociaciones

-El funcionario tiene competencias legales y la calificación profesional fundamenta su nombramiento (por medio de pruebas o del diploma) que certifica su calificación

-Ejercen el cargo como su única o principal profesión

- Tienen ante sí una “carrera” o “prospectiva de ascenso y avances por años de servicios o por servicios o por ambos casos.

-Están sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa por completa separación de los medios administrativos. Weber plantea que el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática es “el saber profesional especializado”. (Weber; 1944: p. 176-178)

⁴⁶ Para Luhmann (1998; p. 337) el conflicto es: “El sistema de derecho sirve al sistema social de inmunidad... el derecho produce también, y es parte de su esencia, seguridad para las expectativas de comportamiento que no son evidentes. Pero esta función de la generalización de expectativas funciona incluso en caso de contradicción, aun cuando sólo de manera invertida respecto de la comunicación normal y con diversos valores de enlace). En una visión de la administración Chiavenato (1999; p. 539). ubica también el conflicto, si las fuentes de cooperación residen en las semejanzas de los intereses, reales o supuestas, entre individuos y organizaciones, de igual manera, las fuentes de conflicto se hallan en algún grado de divergencia real o supuesta de intereses. Las fuentes de conflicto pueden representarse en un continuo que va desde la colisión frontal de intereses y la incompatibilidad total, en un extremo, hasta intereses diferentes aunque no necesariamente incompatibles, en el otro extremo.

⁴⁷ Los estudios acerca de la problemática institucional, que es donde se comienza a pensar en nuevas formas de gestión educativas, se abordan según Martínez (2004; p. 62) desde tres perspectivas:

1. Se centra en la influencia directa que recibe del entorno sea mediante la relación asimétrica con mayor peso específico por parte del Estado, por factores tales como resultado sociales o el nuevo escenario económico.
2. Lazos de influencia por parte de los políticos gubernamentales
3. Una mayor dinámica de intervención entre las IES, el Estado, las políticas gubernamentales y diversos procesos sociales

⁴⁸ Ben David (1974; p. 64-65) señala que "... originalmente, las universidades se concentraron en una rama de estudios: leyes en Bolonia; teología y filosofía en París y Oxford; medicina en Palermo y leyes y medicina en Montpellier... "Aparición el papel de los científicos", en: El papel de los científicos en la sociedad, Trillas, México, p. 64-65. El desarrollo de la docencia como actividad especializada en diversas ramas del saber, se inicia cuando trasciende la concentración original de la universidad –como marco de referencia- sobre un campo de enseñanza en particular. Las circunstancias de vivir en una ciudad permitió esa fusión con procesos de interacción, vinculación entre especialistas, lo que contribuyó sensiblemente al proceso de institucionalización docente para dar lugar a la conformación del cuerpo de docentes y de conocimientos que impulsaron de manera importante el desarrollo de la teoría, del conocimiento abstracto y de la especialización. "...mientras (...) las leyes, la medicina y, por encima de todo la teología seguían siendo los campos fundamentales del aprendizaje (...) la filosofía llegó a ser la base común de la cultura intelectual de todos los profesionales ilustrados de la época." (Díaz Barriga y Teresa Pacheco; 1998; p. 133)

⁴⁹ La docencia de acuerdo a la Dirección General de Planeación de la UNAM, es la "función universitaria emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores que vinculen a las necesidades de la sociedad de acuerdo a las normas, principios, criterios y políticas de la vida académica de la institución." (Planeación UNAM, Internet)

⁵⁰ Elliott (1978, p. 337) "Desarrollo de las profesiones en Gran Bretaña", en: Sociología de las profesiones, tecnos, Madrid, 1975, p. 85 y Jürgen Habermas, "La transformación social de la formación académica" en Teoría y praxis. Estudios de filosofía social, Tecnos, Madrid, 1978, p. 337. Ortiz Gutiérrez, Pedro Antonio., La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza. En Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. 1998.

⁵¹ Se considera por lo tanto que la investigación es una actitud natural para conocer el mundo, y su vínculo con el mundo, "Es un conocimiento pre-científico y para-científico. Pero además la investigación como disciplina es inherente a toda adquisición de conocimiento". (Mier, 2004; p. 204). Martínez (2004; p. 325.) considera que actualmente se le otorga énfasis dado a lo anterior a la investigación, a través de los profesores en la constitución y/o consolidación de los cuerpos académicos, dentro de distintos campos del conocimiento que se construyen mediados por los requerimientos del uso social del conocimiento y por las reformas a la organización de las instituciones y los sistemas de educación superior. Se busca incansablemente que la investigación que se realice en las IES sea de calidad y aporte a la resolución de problemas nacionales, sin embargo se reconoce una escasa relación entre la investigación y los problemas nacionales. Cabe la pregunta para el caso de la FES Aragón, si ¿en las respectivas áreas que componen a la escuela se efectúa investigación, y si ésta es de calidad, de acuerdo a exigencias de las instituciones de investigación?

La docencia y la investigación considera Mata Gaviria (1967; p. 19-20) no son dos modalidades académicas desarticuladas, ni mucho menos se expresan en un sistema en el que la investigación sea un satélite de la docencia ni la docencia un satélite de la investigación

En México la relación investigación-docencia adquiere fuerza a partir de las últimas 3 décadas, se materializó en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en la UAM y en las ENEP. Los elementos citados docencia y la investigación son factores que cada vez se encuentran más diversificados incluso disociados con resultados divergentes y diversificados. La mejor tarea dice Black (1977) de aprender una lección es investigando. El trabajo académico requiere necesariamente de dedicarse a la investigación, buscando conexiones, construyendo puentes y relacionando el conocimiento con los momentos de clase con los estudiantes.

⁵² Hablar de formación obliga a razonar acerca de la continuidad y discontinuidad que han permitido, en lo imaginario, el orden de las ideas, maquillando las grietas que se disimulan mediante la planeación y la programación, reforzando ilusiones por medio de estrategias de actualización en un intento de ignorar los huecos que los horrorizan y a la vez los determinan. Los resultados de la evaluación, la diferencia entre lo programado y lo obtenido: Una pérdida que obliga a la búsqueda, a la creatividad, a la teorización, a la construcción de interpretaciones sobre la realidad que a su vez constituyen y modifican la realidad misma. (Anzaldúa, 2002; p. 105) Edith Chehaibar

⁵³ Toureine, A. (1997) ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global, FCE, Brasil, p. 46-49. Mantiene que las instituciones en la sociedad moderna favoreció la correspondencia entre el individuo y

las instituciones porque afirmaba el valor universal de una concepción racional del mundo, la sociedad y el individuo. En el caso de las escuelas sostiene que la cultura de la institución escolar piensan que en el papel del maestro que transmite conocimientos y al mismo tiempo normas nacionales o sociales considera que esa nostalgia “todo esto está en rápida descomposición y casi ha desaparecido.” La desmodernización se relaciona con la desocialización y la desinstitucionalización. No significa estas concepciones decadencia y desaparición que oculta “debe permitir que nos orientemos, en la búsqueda de nuevas relaciones, y hasta de formas de integración, que podrían o pueden instaurarse entre esos dos universos o que hoy vemos separarse. para Toureine la desocialización es la “desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construía el mundo vivido.” La desocialización es la consecuencia directa de la desinstitucionalización de la economía, la política y la religión. En tanto un sistema de producción se concebía necesariamente como un sistema de relaciones sociales de producción, la economía de mercado, gobernada por la competitividad internacional, el dominio de las nuevas técnicas y los movimientos especulativos de los capitales se disocia cada vez más de las suyas.” Todo esto se debe también a la despolitización por que no se ha salido del imperio de la ley sino de la época en que creíamos que la ley si no de la época en que se creía que la ley o el poder ejercido por movimientos populares podían dar origen a una nueva sociedad y un hombre nuevo.

54 “Las teorías que tratan el cambio organizacional sólo marginalmente o que suponen que los equilibrios permiten alcanzar los objetivos y cambios deseados a la manera de domino, con la cual es aspecto o proceso institucional tendrá efecto deseado y esperado, en otro no permiten ese reconocimiento. Lo que se requiere es saber qué aspectos estructuran, regulan y rompen la dinámica institucional.

Desde la teoría de las organizaciones complejas (Galbraith, 1976; Baldrige et al 1977) es posible analizar este tipo de problemas, acoplamiento, desacoplamiento, condiciones estructurales que los generan, fuerzas políticas que al interactuar en esas condiciones genera discursos y procedimientos ambiguos.

De acuerdo con Baldrige et al (1977) una IES se caracteriza por tener:

- Ambigüedad en los propósitos, objetivos y metas
- Dificultad en el establecimiento de procedimientos y métodos que le permitan procesar sus objetos, como la formación de profesionales y la separación académica (que alude a la llamada función sustantiva de educar) y la evaluación de dicha actividad o de la investigación (es otra función sustantiva).
- Desarticulación entre diversos grupos de profesionales que la conforman
- Alta vulnerabilidad ante el entorno

Campos, Miguel Ángel. (1999) Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica en Universidad contemporánea. Política y gobierno Tomo II Coord. Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, UNAM CESU Miguel Ángel Porrúa, México, p. 67.

55 Se utiliza el término en múltiples textos sobre organización y la empresa sin definirlo previamente, ni delimitar el “sentido” en que se emplea. Se afirma así que empresas u otros organismos, son “instituciones”, como si quedara ya claro, que esta definición la limita como entidades sociales. Se aplica de forma imprecisa. En las ciencias empresariales el término institución se aplica de forma imprecisa en ocasiones de forma unívoca. (contrapuesta a la analógica) o también ambigua cuando se predica por la empresa como tipo de institución económica y social.

La empresa se ve como institución educativa por los siguientes pasos: -disponer de recursos escasos (inputs); integrarlos combinarlos) en termino de determinada forma, con arreglo a determinadas tecnologías (la tecnología no es un in put); el orden a lograr productos y/o servicios (outptus); de forma que el éxito o fracaso de la instituí integrarlos de forma que el éxito o fracaso de esa institución de la empresa. En Weber la empresa debe entenderse “una acción que persigue fines de una determinada clase de un modo continuo y por asociación de empresa () una sociedad con un cuadro administrativo continuamos determinados fines (Weber, 1944; p. 42)

18 La universidad es una institución, con racionalidad educativa propia con sus planteamientos acerca de lo que es la institucionalidad, (Scoot; 1995) la define como el conjunto de estructuras y actividades cognitivas, normativas y reguladoras, que suministran estabilidad al comportamiento social. Las instituciones están soportadas por distintos factores, culturas, estructuras y rutinas. Hay que entender y ubicar a la institución como instituida, es decir, como aquella que se puede concebir con base a tres momentos:

- “Una directriz sobre lo que se ha de emprender en el colectivo social
- El poder que garantiza la realización de esa idea
- La manifestación de pertenencia o seguimiento de esa idea dentro del colectivo.” Que es la operatividad de sus acciones. (Romero, 2001) http://www2.uah.es/estudios_de_organizacion/teor_organiz/instituc.

57 La institucionalización de la universidad considera Pacheco (1998; p. 126) son de las actividades en la que se realizan, la idea de universidad, la cual se define como “un proceso sucesivo de consolidación de concepciones, patrones normativos, modelos de organización y de esquemas reguladores de interacción e intercambio de valores sociales y culturales. La tendencia de tales procesos es, sin duda, el mantenimiento y la preservación del reconocimiento y de

legitimidad alcanzada”. La universidad tiene como elementos rectores a realizar por la academia, (y todos los involucrados en ella) la docencia y la investigación, (No nos olvidamos de la extensión universitaria, sin embargo no es motivo de nuestro interés). En la UNAM, la reglamentación legislativa universitaria, plantea estos elementos esenciales, para el cumplimiento de sus tareas prioritarias.

Las instituciones son “constructos mentales” como mantienen (Berger y Luckman en su teoría del conocimiento) se considera constructos sociales, porque configuran un sistema coherente y participativo reforzado de normas, que regulan interacciones individuales situaciones recurrentes. La institución no es por lo tanto un fenómeno “objetivo” desde lo epistemológico, sino una construcción subjetiva social de quienes participan en esas instituciones. Es posibilidad creativa del ser humano y, por lo tanto, interpretación de la realidad.

Campos (1999; p. 76) considera que en la relación que entablan los grupos de poder, los individuos no participan en ningún nivel a título personal, sino con base a acuerdos con los intereses del grupo. En ocasiones, el grupo se conforma prácticamente, con el conjunto de todo un actor de un nivel, como en los movimientos reivindicatorios por cuestiones laborales donde el personal docente tiene historia y ha dado frecuentes muestras al respecto, de rechazo a mecanismos de evaluaciones que afectan los intereses y el estatus del personal académico, aún estando desde hace tiempo con la modernización e la educación superior montadas en ella (como lo han hecho los investigadores en diversas ocasiones) o por exigencias escolares y de participación política de los estudiantes. Sin embargo, también en cada nivel existen diferencias de interés, donde se conforman grupos diversos en su interior. Las posturas que se generan en y que participan en el nivel de decisión, no posibilitan introducen mayores posibilidades de dialogo y conflicto.

⁵⁸ Casanova (1997; p. 197) en su texto acerca de la Universidad: idea y racionalidad contemporánea, considera que los fines de la universidad después de las décadas de los cincuenta y sesenta, al darse los fenómenos de crecimiento de la oferta educativa universitaria, el proceso de diversificación que planeó el surgimiento de nuevos campo disciplinarios hizo que las universidades se vincularon al escenario social y tendrían por lo tanto, que modificar su estructura. Aquí es donde aparece Abraham Flexner –que la ubica como precursora de la idea moderna de universidad- la coloca dentro del tejido social general, expresión de la era. Así es como la institución universitaria, entró al debate que la introducía a su entorno y que alternativamente la colocaba con su contribución a favor del desarrollo social, y su tributo al mantenimiento del orden establecido.

⁵⁹ Las universidades en América Latina y en todo el mundo, tiene efectos multiplicadores en el sentido de que sus procesos en el que se encuentran inmersos los hombres en su formación, llevan consigo efectos que impactan en todo el ámbito social, político, económico, cultural y para ser más específicos, de las maneras en que se organiza el hombre.

⁶⁰ La institución universitaria -efectuando un pequeño recorrido a través de la historia- se ha transformado desde la edad media, no me refiero al periodo de ejercicio que la iglesia católica representaba como institución escolar, sino a su transformación desde el periodo de la ilustración allí es en donde se organizaba “básicamente alrededor del estudiante, quienes comandaban el claustro “scholars” o congregaciones de estudiantes. Con el tiempo, al paso de los siglos, devino en los “facultades” que se estructuró del modelo ingles, o sistema universitario residencial de Oxford, el modelo francés de las “grands ecoles” o el denominado sistema napoleónico y, el modelo alemán de investigación, derivada de la universidad de Humboldt. En los “facultades” los profesores son los que “conforman el eje de la estructura universitaria y han sido la autoridad colegiada por excelencia.” Las facultades, escuelas, los departamentos, los institutos, las secciones se organizan básicamente alrededor de los profesores y de los contenidos de las enseñanzas que ellos mismos diseñan, muchas veces de forma individual y aislada.(Escotet, 2004; p. 135-137, Rogiu; 1996; p. 10- 50). Desde esa época los docentes tienen enorme relevancia en las universidades.

Para Castoriadis [(1975) en Manero, 2004; p. 54] la institución es una red simbólica, donde se combinan el componente funcional y componente imaginario. El análisis institucional ha mostrado, que las instituciones no pueden sólo reducirse sólo a lo jurídico (no son una norma exclusiva) ni en su definición universal y positiva. Tampoco, como sucedería en ciertas corrientes psicológicas y sociológicas, se puede reducir el proceso institucional, a su momento particular o negativo, a su dimensión estrictamente imaginaria (la institución no es solamente un delirio que ocupa nuestras cabezas”. “La institución no es pura exterioridad (la institución está afuera de nosotros) o pura interioridad (la institución está en nuestras cabezas, somos nosotros)” la institución⁶⁰ no es pura funcionalidad (como puede ser la universidad cuya misión es la docencia, investigación y difusión), pero tampoco es solamente red simbólica (no podemos reducirla a símbolos y significados asociados a estos símbolos, sobre todo en relación al saber y a sus poderes. Es un contexto organizativo de acción permanente prolongado que instituye la formación de los alumnos a través de la acción para la educación y aspectos específicos (planes, programas, metodologías)

⁶¹ Los efectos desinstitucionalizantes son muchos, entre ellos resalta el debilitamiento de las identidades universitarias y la consecuente ruptura de comunidades y lealtades. “Ser un “buen” académico se ha vuelto equivalente a ser bien evaluado por los programas de estímulos o ser investigador nacional. Y es que las jerarquías de los programas y los símbolos de prestigio que distribuyen se han convertido en factores de identidad que permiten “mantener la frente en

alto”, cuando la imagen de la institución se palpa vulnerable y existe incertidumbre sobre su futuro.” (Suárez, 2004; p. 29.)

⁶² Características de las Crisis Estructurales Generalizadas, como la que se vive en esta transición del Siglo XX al Siglo XXI

- 1) Son crisis que se producen en espacios amplios de tiempo. No es posible predecir su duración pero si es posible reconocerlas en la medida en que la desestructuración de las estructuras se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen a las sociedades.
- 2) Las CEG al desestructurar estructuras, son a su vez posibilitadoras de la constitución de nuevas estructuras, de nueva trama social, es por ello, de la mayor importancia el enfrentarlas de manera creativa y comprometida.
- 3) La desestructuración de las diversas estructuras se produce en diferentes momentos y de muy distintas maneras en relación a los distintos puntos del mundo e incluso de una región o país, o de los distintos grupos o sectores sociales.
- 4) La CEG exige nuevas formas de pensar y actuar. Esto es, exige ensayar y poner en práctica nuevos juegos de lenguaje, nuevas formas de vida.

La noción de CEG que se acaba de exponer, remite a la ausencia de proyecto político, social y cultural, que permita la constitución de cadenas equivalenciales que articulen la multiplicidad de expresiones y movimientos que se manifiestan como desorden-orden actual y no como un “nuevo orden mundial”, simbolizado en la *globalización*.

Desorden-orden, que al asumirse como crisis estructural generalizada, propicie y permita la construcción de vigorosas cadenas equivalenciales, que nos conduzcan a un reagrupamiento, una reorganización de fuerzas, en torno de contornos sociales que tiendan a transformarse en proyectos futuros o a formar parte de éstos. (Seminario tomado en la FES Aragón sobre “CURRICULUM COMPLEJO. LA TAREA DE IMAGINAR, PENSAR Y ACTUAR EN EL CONTEXTO DE CRISIS Dra. ALICIA DE ALBA, (SEPTIEMBRE 8, 2005)

⁶³ El modelo trabaja sobre la agregación cuantitativa de preferencias, es decir, la dimensión institucional afecta al modo de realización de la elección racional. Lo cual es muy claro en relación a las formas que se desplaza en las decisiones de los que comandan una organización.

⁶⁴ Considerar que las universidades son instituciones “artificiales” como diría Kant, debe entenderse que fueron creadas como parte de una política o una estrategia de desarrollo. Su surgimiento no es causal ni responde a causas naturales, es decir son constructos humanos.

⁶⁵ Elster Jon (2000; p. 77) La teoría de los juegos estudia lo que podría llamarse la interacción intencional entre seres intencionales. Ocurre la interacción causal entre agentes intencionales, lo anterior se produce cuando cada agente actúa en base a impuestos injustificados acerca de la conducta de los demás.

En la teoría del juego. La estrategia es “un plan complejo que especifica a las elecciones (que el jugador) hará en cada situación posible.

El enfoque estratégico de la conducta humana se formaliza mediante la teoría de los juegos o la teoría de las decisiones independientes. Su contribución en el análisis de la instrucción social. La vida social está constituida por 4 conjuntos entrelazados.

Recompensa de cada uno depende de la elección de todos

Recompensa de cada uno depende de la recompensa de todos, mediante la envidia o altruismo

La decisión de cada uno depende de la decisión de todos- contribución de la teoría de juegos

La estructura de preferencias de cada uno depende de las acciones de todos a través de la socialización y mecanismos similares

La teoría de los juegos cooperativos supone que grupos de gentes pueden actuar juntos contra otros grupos y no investiga la posibilidad ni las condiciones para que se produzca dicha cooperación.

En la teoría de los juegos no cooperativo.- Se postulan decisiones racionales individuales. En mucho es trivial su variedad teórica. Son los juegos en los que cada participante o jugador tiene un curso de acciones estratégicas que es su mejor opción sin considerar como eligen los demás. La recompensa de cada uno está afectada por la decisión de todos.

El egoísmo ya no es dominante pues si todos los demás se comportan en forma altruista esto es lo que el individuo prefiere hacer. En juegos sin estrategias dominantes, la solución puede estar bloqueada por falta de información.

La teoría del juego no cooperativo se define como un conjunto de estrategias hacia los cuales jugadores racionales y perfectamente informados convergerán tácitamente. Si la solución está formada por estrategias dominantes, solamente será bloqueada por falta de racionalidad individual. Los juegos sin solución.- Son situaciones tales donde no hay conducta estratégicamente racional. Se dividen en 2 clases:

1.- Hay juegos en los que no existen conjuntos de estrategias de manera que nadie pueda beneficiarse saliendo del juego. (Un punto de equilibrio)

2.- Hay juegos con más de un punto de equilibrio, ninguno de los cuales surgirá como un punto focal de una convergencia tácita. Newman y Morgenstein, 1944; P. 77 en Mitzbeg P. 14

⁶⁶ Las políticas públicas deben considerarse como las decisiones de gobierno. Aguilar (2000; p. 3- 53) En la definición descriptiva hay unanimidad en reconocer e incluir su aspecto institucional: se trata de la decisión de una autoridad legítima, adoptada dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a procedimientos legalmente establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación, y que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos... Sin embargo, las diferencias de componentes y énfasis en la definición se ponen de manifiesto apenas se incorporan los aspectos políticos, administrativos, conductuales, que resultan de otras maneras de ver la política, más allá de jurisdicciones formales, reglamentos y órdenes. Como en otras situaciones y disputas de las ciencias sociales acerca de la formación de los conceptos, aquí también conviene recordar que un concepto no es algo que directamente se ofrece en la experiencia sino una construcción de los datos de experiencia a partir de perspectivas teóricas y aun valorativas. El concepto de política resulta de una construcción que selecciona, destaca, articula e integra ciertos elementos de su proceso observable.

- “La política no es un fenómeno que se autodefina, sino una categoría analítica. Es el análisis el que identifica su contenido, no los dichos del decisor de la política ni las piezas de la legislación o de la administración. No hay tal cosa como un dato evidente e inequívoco que constituya la política y que se encuentre en el mundo a la espera de ser descubierto... La política existe no por intuición sino por interrogación de los fenómenos políticos (Hec1o, 1972: 85)”.

Desde las teorías administrativas y de las organizaciones, se considera que la política se origina y configura en el marco del conjunto de las organizaciones públicas, cada una de las cuales posee sus redes de información propia, sus jerarquías, sus funciones y tecnologías, sus repertorios de respuesta y manuales de procedimiento, sus estándares e inercias de actuación. En esta visión la política que se elige es la que se acomoda a lo que las organizaciones públicas pueden realmente hacer. So pena del malentendido, el conflicto y el boicot, la política no puede ser diseñada más allá de las capacidades técnicas, las redes de interacción y los rendimientos posibles de una organización. Los objetivos son los productos que es razonable esperar de la maquinaria organizacional. Lo deseable es lo factible. Una política educativa es lo que realmente se puede efectuar con la capacidad instalada, los recursos humanos, la tecnología educativa en uso, la organización escolar. Esta atención a la estructura organizativa y a la gama de sus desempeños posibles restringe el diseño de la política, pero le ofrece la cualidad preciosa de la viabilidad y la efectividad. En esta perspectiva, es más probable que las políticas elegibles sean las “incrementales”, las que no se separan mucho del actual quehacer de la organización, que comportan reformas aceptables de procedimiento e introducen innovaciones tecno-administrativas asimilables, sin sacudimientos y zozobras. (Aguilar, 2000; p. 3- 53)

⁶⁷ “La educación tiene un nuevo papel, y la calidad y competitividad de ésta, así como su posibilidad de contribuir a la competitividad económica, ya no se sustentan únicamente en lo académico; la administración es entonces responsable de buena parte de los problemas de calidad y de competitividad.” (Marúm, 1999, p. 308)

⁶⁸ Marúm (1999; p. 305) considera que de “los diferentes modelos educativos,” la educación superior es la que presenta mayor complejidad, ya que en ella coinciden dos lógicas diferentes:

“La lógica que persigue fines racionales prácticos de aplicación del conocimiento, para responder a las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad en general; y

La lógica de carácter ontológico o no racional, que busca la exploración y explicación de la conducta humana sin una finalidad práctica.

Lo que se conoce como la administración central o las autoridades, constituye uno o más grupos de autoridad formal, directores de diversas escuelas o dependencias al interior de una institución, pueden formar, grupos de autoridades pseudoformal; estos pueden estar formados por investigadores, profesores o estudiantes o alguna combinación de ellos, que intercambian y negocian, relaciones de intercambio específicos, acceso al poder y otros recursos; finalmente coyunturales generando alianzas y acuerdos temporales, como en movimientos de protesta por diversas cuestiones internas a la institución o de problemas de ésta con el entorno. (Campos, 2004; p. 78)

⁶⁹ Marco de referencia o el marco de contexto, es elemento central en la ubicación-contextualización y determinación histórica del espacio de desarrollo del campo de investigación. Batístón y Ferreira (1998; p. 27-53) consideran que se necesita buscar, situar el fenómeno educativo y se puede ver al problematizar “totalidad compleja y dinámica, recortada de una realidad mayor en la que interactúan múltiples variables, factores, dimensiones organizativos pedagógicos, sociales, materiales que intervienen diferentes actores con posiciones, cargas, roles y ciertos decisorias, variados y heterogéneas”.

H. Zememann considera que la transmisión de conocimientos socio-histórico y su problemática epistemológica (Bosquejo de ideas para desarrollar) Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios p.12. toca la historicidad del conocimiento y plantea que “cualquier contenido teórico debe entenderse en esa articulación de contexto que lo especifica o sea considerando al mismo autor plantea que “cualquier contenido teórico debe entenderse en esa articulación del contexto que lo especifica” o sea considerando al mismo autor plantea “El contexto cumple la función de campo de la realidad posible; de ser problematizado, por si mismo no es objeto de ningún conocimiento sino de una cierta sensibilidad histórica que se traduce en incluir a esa indeterminación que es lo histórico, y que en el plano del conocimiento se expresa en la construcción de objetos a través de los cuales se sintetice la relación de apertura entre lo acumulado y su problematización.

Giddens (1998, p. 143) considera que cuando se habla de historia, debe ubicarse en el tiempo, espacio y regionalización. Se habla de geografía histórica “La mayoría de los analistas sociales tratan el tiempo y espacio como meros contornos de la acción y aceptan sin advertirlos la concepción característica de la moderna cultura occidental, de la conmensurabilidad cronológica.” La geografía histórica según Hagerstrand (1998, Pág., 412) considera como punto de partida este mismo fenómeno en el que tanto he insistido “el carácter rutinario de la vida cotidiana. Esto a su vez se relaciona con rasgos del cuerpo humano en tanto <<proyecto biográfico>> la construcción de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración. Pretendemos superar, hasta donde eso sea posible, un desprendimiento que en su forma actual es resultado del pensamiento moderno: la disociación entre la disciplina, por un lado, y por el otro, un espacio creciente que en momentos llega a ser casi autónomo, como lo ha sido la filosofía (filosofía de la historia) durante algún tiempo o- sobre todo a partir de Max Weber – la sociología, o bien, más recientemente y aun en nuestros días, la teoría de la historia; una especie de “protodisciplina” cuya tarea consistía y consiste en normar la práctica disciplinaria y en determinar el horizonte de cientificidad de esta disciplina. Georg Iggers señala:

- ...existe una diferencia entre una teoría que desconoce toda exigencia de realidad a la representación histórica, y una historiografía con plena conciencia de la complejidad de la cognición histórica, pero que no obstante parte de que los hombres y mujeres reales tenían ideas y sentimientos reales que condujeron a acciones reales, que pueden ser conocidos y representados históricamente. Geopg G. Iggers *Geschichtswissenschaft im 20, Jahrhundert*, Gottinga, Vandenhoeck & Ruprecht, 1996, (1993; p. 88).
- Cuando se analiza los espacios teóricos junto con los ámbitos disciplinarios, no hacemos sino devolverles, y eso vale especialmente para el pensamiento histórico, su propia historicidad como potencial crítico y reflexivo abierto. La idea esencial para lograr eso consiste en ubicar, cuestionar y problematizar los fundamentos de la historicidad, desde los ámbitos comunes de la historia y desde los espacios teóricos, y a través de sus actualizaciones y de las representaciones del pensamiento histórico. Así, la historiografía crítica” es un quehacer que incluye en su reflexión las consecuencias de éste sobre sus propios postulados, tal como se marcan en las cambiantes actualizaciones y representaciones de sus fundamentos. Lo anterior se circunscribe en los parámetros de la epistemología.

La acción histórica como cualquier otra, presenta dos condiciones: la historia subjetivada, incorporada en los sujetos, que es aquella que vivieron y como la percibieron e interpretaron y, la historia objetivada, es decir la institucional incorporada en textos provenientes de la administración, (textos necesarios a analizar) acumulada en los libros, los reglamentos, los edificios y otras elementos, esta investigación, retoma y juega con ambas condiciones históricas, la investigación está fundamentada en lo anterior al ubicar los documentos oficiales y porqué busca lo subjetivo en ellos y en la reflexión de los involucrados en aquellas épocas con esas dinámicas. (Ver Landesmann, 2001; p. 38) En esta investigación, se consideran ambos aspectos al usarse tanto el método de la historiografía crítica cuando se analizan los textos elaborados por la administración, como la narrativa testimonial, que ubica, con los testimonios, las perspectivas construidas por quienes estuvieron involucrados en ese proceso, que tiene sustentos en los métodos fenomenológicos.

La historiografía propone también, ser forma de pensar, aquello que se relaciona con determinadas temáticas en cada momento: () Antes de llegar a lo histórico pudo haber sido un asunto relacionado con la vida cotidiana, con conflictos de grupos sociales, con la producción cultural, con planteamientos filosóficos, con problemas investigados en diversas ramas de las ciencias y otros. Por lo que antes de convertirse, en algún momento del pasado, es un problema histórico, es decir, es objeto de estudio de la historia. La historiografía crítica tiene su importancia porque “analiza cómo y por qué algo, relacionado con el pasado adquiere interés para la historia, investiga siempre a partir de un conocimiento doble; el pasado que aconteció y que es comunicado, y el pasado que recupera la historia desde el presente y para el presente”. (Pappe, 2001; p. 16)

Se ubica a “La historiografía crítica justamente, en las discusiones e investigaciones cambiantes, y siempre necesarias acerca de las condiciones, las posibilidades y las necesidades del quehacer disciplinario y transdisciplinario. (Pappe, 2001; p. 11) En el uso e interpretación de los discursos de historia (y eso incluye fuentes, documentos y otras manifestaciones en todas sus formas y formatos), no sólo interesa los datos informativos (qué, porqué, cuándo, etc.) sino también, aquellos datos relacionados con el cómo y el porqué del uso de esos datos. Pero la historiografía crítica va más allá y trabaja con la posibilidad de actualizar su historicidad en nuevos discursos de historia, esta es la idea considerada.

⁷⁰ Programa de Desarrollo 2001-2005, Informes anuales de 2001-2005, Boletines Aragón de marzo de 2001 No. 142 hasta el de julio de 2005. El documento es importante porque ahí, aparecen los acuerdos del H. Consejo Técnico que toman

durante las sesiones que se efectúan. Es en las reuniones llamadas de “staff donde intervienen los jefes y directivos de los diferentes rangos de responsabilidad de la escuela sin intervención de alumnos o profesores.

⁷¹ En el caso de los testimonios donde para algunos investigadores son relatos, por ejemplo Bozeman (2000; p. 119), plantea que estos narran -los administradores públicos en general-, como el cuerpo administrativo sindical, que serían los profesores, los técnicos, ayudantes de profesores y otros más que van perdurando y escalando lugares debido a la antigüedad y/o competencias adquiridas acerca de los funcionarios electos, dan sentido a la dicotomía entre política y administración pues consideran varios aspectos importantes a tomar en cuenta. Los estudiosos de las organizaciones, han subrayado la importancia de “dar sentido” y tener en cuenta la cultura que servirá para comprender la gestión pública y la privada (Wick, 1979, 1987; para críticas, véanse Harmon y Mayer, 1986, Palumbo y Maynard-Moody, 1991; p. 64-67, Bozeman, 2000; p. 119). Las relaciones con los funcionarios electos⁷¹ son básicas para el funcionamiento de las organizaciones públicas; las relaciones de trabajo entre administradores públicos y funcionarios electos son el fundamento de las políticas, programas y carreras de éxito. (Bozeman, 2000; p. 120)

⁷² Los relatos contienen dos elementos los detalles y la trama.

Los detalles son los elementos exclusivos de un cuento: información añadida sobre el lugar, el personaje o los acontecimientos que hacen que ese cuento en particular sea sutilmente distinto de otros que tenían los mismos sucesos y papeles básicos.

La trama son los elementos más generalizables de un cuento. Son los huesos que sostienen la carne, que son detalles. Una trama es una estructura que describe la carne o sea, los detalles. Una trama es una estructura que escribe una secuencia apropiada de hechos. Nos ofrece una secuencia estereotipada de acciones, que definen una situación bien conocida (Schanck y Abelson, 1977, Cáp. 3) (Bozeman, 2000; p. 121)

La trama se compone de papeles, un conjunto de acontecimientos comunes y declaraciones causales. (Bozeman, 2000; p. 121) Considera la autora (Dutrenit Bielous, 1997; p. 62) que “la historia reciente de represión y marginalidad políticas y la memoria de la elite política se constituyen en una intersección provocativa pero objetivamente posible, ¿Por qué? Porque, para un historiador que se ocupa de la historia reciente, el nudo problemático es la identificación de un tiempo social del que pudo ser actor, con un tiempo pasado, el que analiza. Es así que el análisis histórico, que nunca deja de estar teñido por la ideología, se torna más complejo al tratar de recrear una época cercana

Con los relatos testimoniales como metodología, se busca ubicar la expresión espontánea y sin mediaciones de sujetos históricos tradicionalmente silenciados, que bien pueden ser las autoridades universitarias. (Cano y Radkau, 1989; p 12) Los relatos son la única forma, en muchos casos, que los miembros de la organización se interpretan y comunican entre sí. Wieck Browning (1986) han podido observar que la discusión también ocupa un lugar muy importante en la comunicación de las organizaciones, March y Sevón (1984) señalan que las hablillas (o chismes) son la forma más recurrente de comunicación intra-organizacional. (Bozeman, 2000; p. 120)

Los relatos que narran los administradores públicos acerca de su trabajo relacionado con los funcionarios electos “ofrecen un atisbo del mundo complejo y nebuloso de la gestión pública.” (Bozeman, 2000; p. 120) Es conveniente y sin duda, la fase más recomendada por el entrevistador “la disponibilidad, la capacidad de escucha, esta “hospitalidad interior”, el entrevistador puede pender a efectuar durante el desarrollo de la entrevista un análisis continuo de lo que está escuchando. “(Landesmann, 2001; p. 40)

⁷³ Simmel, Scheleiermacher y Gadamer ven en la vivencia a la investigación en específico, que ubica con las entrevistas, la posibilidad de interpretar las vivencias, algo mucho más significativo que una experiencia puntual o momentánea; las vivencias estarían ligadas con la vida de las personas: habría una “representación del todo en la vivencia de cada momento”; lo objetivo [] se convierte por sí mismo en momento del proceso vital”; toda vivencia está entresacada de la continuidad de la vida y referida al mismo tiempo, al todo de ésta.” (Gadamer, 1984; p. 105-107) En cuanto a que la vivencia queda integrada en el todo de la vida, este todo se hace también presente en ella. Es el concepto de conocimiento y verdad que responde al conjunto de la experiencia en donde Gadamer relaciona el espíritu de toda la orientación sobre todo, con la raza latina. El concepto de vivencia no se puede reducir a algo que caiga bajo la experimentación y la medición, sino que las vivencias son unidades de significado, unidades de sentido para Gadamer (1984; p. 63)

⁷⁴ Goode y Hatt, (1987) consideran que es un acto social que tiene tres momentos el inicio, clímax y el fin. Comienza con la entrevista cualitativa comienza la selección tanto del tipo de entrevista que se pretende aplicar (estructurada, no estructurada o semiestructurada) donde el investigador escoge la más adecuada al propósito que persigue, como de las personas que serán el objetivo de la misma (individual o grupal). En este caso es una entrevista no estructurada pero si fundamentada en una guía de entrevista, para no olvidar algún tema a tratar. En algunos casos específicos el regreso a continuar el cierre de la información sirve para “llenar la información, y el apoyo en cuestionarios temáticos”. La entrevista cualitativa se constituye como excelente alternativa a los procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos y que asumen la elaboración estadística como el único criterio de validez; y que “amparados

emana pretensión de <<objetividad>>, convierten a los sujetos en objetos pasivos sin consideración del contexto social en que se desenvuelven” (Boudon, 1962, Peón, 2004; p. 66)

⁷⁵ La entrevista cualitativa como técnica en la labor de investigación, ha sido utilizada por diferentes disciplinas de las ciencias sociales y también en humanidades como la pedagogía. En la psicología, la entrevista es un recurso esencial, para la reorganización de los acontecimientos vitales en los casos clínicos, materia fundamental para la interpretación, evaluación y tratamiento de los fenómenos psíquicos (Shea, 1988) y, por el otro, para la reconstrucción de eventos que permitan la comprensión de la dinámica individual; éstos permiten conocer y conferir significados tanto a la subjetividad como al contexto psíquico de las personas bajo estudio. Para la antropología, por ejemplo tradicionalmente interesada en documentar la visión de los actores, la entrevista cualitativa se vincula con el estudio de la cultura, ya sea de comunidades específicas o de grupos sociales más amplios; concertándose en los procesos de comunicación. (Peón, 2004; p. 66-67) En la sociología, la entrevista es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social. (Peón, 2004; p. 67) Silverman plantea que la tradición cualitativa en sociología, ha estado formada por dos grandes enfoques: “el interaccionismo, con su preocupación por la interpretación del significado siguiendo las líneas de Weber y Mead, y la etnometodología, que sigue el interés de Garfinkel en las prácticas cotidianas, a través de las cuales los miembros de la sociedad hacen visible el carácter de las relaciones sociales”. Para el caso de la entrevista cualitativa, permite proporcionar “una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan () pensamientos, () deseos y el mismo inconsciente; es por tanto una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales para el análisis de los procesos de investigación cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades.” (Peón, 2004; p. 67-68. Ver también Martínez, 2004; p. 96)

De los aspectos de la entrevista en la investigación cualitativa, resaltan según Martínez (2004; p. 96) los siguientes aspectos:

ENTREVISTA EN INVESTIGACIÓN

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
Mundo de vida	El tópico de las entrevistas cualitativas es el mundo de vida cotidiana del entrevistado y su relación con él.
Significado	La entrevista trata de interpretar el significado de los temas centrales del mundo de vida del sujeto. El entrevistador registra e interpreta tanto el significado de lo que se dice como también el modo en que se dice.
Descriptiva	La entrevista intenta obtener descripciones abiertas y matizadas de diferentes aspectos del mundo de vida de los sujetos
Especificidad	Se producen descripciones de situaciones específicas y secuencias de acción, y no opiniones generales.
Centrada	La entrevista está centrada en temas particulares; no está ni estructurada estrictamente con preguntas estandarizadas ni es enteramente “no directiva”.

Fuente: Martínez, 2004, p.96.

⁷⁶ Taylor y Bodgan (1984), definen a las entrevistas en profundidad como “una técnica de investigación cualitativo (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orienten a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales, tal y como son expresadas por sus propias palabras”. (Peón, 2004; p. 75)

Es la entrevista la modalidad menos estructurada que se reduce a una simple conversación sobre el tema de estudio. Lo importante para el investigador, es que aquí no se ponen límites de lo tratado, ni hay necesidad de ceñirse a un esquema previo, de lo que se trata es de “hacer hablar” al entrevistado para identificar sus esquemas mentales, un panorama de los problemas más salientes y de los marcos de referencia del entrevistado. Es de gran utilidad en los estudios exploratorios, y recomendable cuando se trata de abordar realidades poco conocidas por el investigador. (Flórez y Tobón, 2004; p. 53)

⁷⁷ Boletín Aragón de Julio 2001 No. 142. Después se aumentó a una carrera más, las ya existentes.

⁷⁸ El número de definitividades alcanzó la cantidad de 325 plazas distribuidas aunque no concuerdan con las 324 manifestadas en la distribución de las mismas.