



**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa**

**Doctorado en Estudios Organizacionales
División de Ciencias Sociales y Humanidades**

TESIS

**Proceso de adopción, implementación e impacto de una modificación
organizacional: El caso del MEIF en las facultades de sociología y
medicina región Xalapa, Ver.**

**Que Presenta
Julio Jiménez Herrera**

**Director:
Dra. Giovanna Mazzoti Pabello
Vo.Bo.**

Xalapa, Ver. Mayo 9 de 2008

Glosario de acrónimos/abreviaturas

UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
BM:	Banco Mundial
ANUIES:	Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior.
SEP:	Secretaría de Educación Pública
UV:	Universidad Veracruzana
OCDE:	Organización de Cooperación y desarrollo Económicos.
MEIF:	Modelo Educativo Integral y flexible
IES:	Instituciones de Educación Superior
PNME:	Programa Nacional de Modernización Educativa
FESAPAUV:	Federación Estatal de Sindicatos y Agrupaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana
AFBG:	Área de formación básica general
PROMEP:	Programa del mejoramiento del Profesorado
PLADEA:	Plan de Desarrollo de la Entidad Académica.

Índice de contenido

Tabla de abreviaturas	2
Indice de figuras.....	6
Introducción	7
 Capítulos.	
1. El proceso decisorio institucional para la adopción y diseño del Modelo Educativo Integral y flexible (MEIF).	18
1.1 Contexto internacional, nacional y local.	20
1.1.1 Contexto Internacional	20
1.1.1.1 Situaciones	20
1.1.1.2 Tendencias	23
1.1.1.3 Desafíos	26
1.1.2 Contexto Nacional	28
1.1.2.1 Situaciones	28
1.1.2.2 Tendencias	31
1.1.2.3 Desafíos	36
1.1.3 Contexto Local	39
1.1.3.1 Situaciones	39
1.1.3.2 Tendencias	43
1.1.3.3 Desafíos	48
1.2 Estructura de la universidad veracruzana	49
1.2.1 Universidad Veracruzana: organización compleja	49
1.2.2 Estructura jerárquica de la Universidad Veracruzana: o el “desde donde” se toman las decisiones	52
1.2.3 Instancias operativas del MEIF	60
1.3 Naturaleza del Modelo Educativo Integral y Flexible	63
1.3.1 Estructura y organización del MEIF	63
1.3.1.1 El criterio de integralidad como eje del nuevo Modelo	65
1.3.1.2 Fines de la formación integral	66
1.3.1.3 Ejes integradores de la formación	67
1.3.1.4 Transversalidad del modelo	71
1.3.1.5 Áreas de formación en los planes de estudio	72
1.3.2 Estrategias para la operación del modelo	74
1.3.2.1 Experiencias educativas	74
1.3.2.2 Sistema de tutoría académica	74
1.3.2.3 Proceso de admisión	78
1.3.2.4 Proceso de egreso	79

1.3.2.5 El servicio social	79
1.3.2.6 Experiencia recepcional	80
1.3.2.7 Perfil de egresado	81
1.4 Complejidades locales en las facultades y el Modelo Educativo Integral y Flexible.	82
1.4.1 El mundo de las diferencias y oposiciones.	83
1.5 La elección del referente empírico	91
2. Una marco analítico para el estudio de los procesos decisorios en las organizaciones de educación superior	96
2.1 La toma de decisiones en las organizaciones	99
2.2 Concepto de racionalidad y elección racional	105
2.2.1 Concepto de racionalidad	105
2.2.2 La elección racional	108
2.3 La racionalidad limitada	111
2.4 La ambigüedad	113
2.5 Los mitos racionalizados	117
2.6 El MEIF bajo el tamiz de los mitos racionalizados	121
2.6.1 ¿Por qué un análisis (del MEIF) desde la perspectiva de los mitos racionalizados?	121
2.6.2 Primer mito racionalizado: La racionalidad	127
2.6.3 Segundo mito racionalizado: La flexibilidad	142
2.6.4 Tercer mito racionalizado: La integralidad	148
3. Reflexiones método/epistemológicas	154
3.1 Reflexiones epistemológicas	154
3.1.1 La relación teoría-sujeto y la subjetividad de los sujetos	157
3.2 Heurístico metodológico: La totalidad	160
3.3 Definición de conceptos	164
3.4 Estrategia de investigación	166
3.4.1 El objeto de estudio	166
3.4.2 La aproximación metodológica	168
4. La experiencia subjetiva de los actores organizacionales: la elaboración de descripciones como formas de actuación institucional en torno al MEIF	176
4.1 La respuesta pre-concebida: Mito institucional racionalizado.....	176
4.2 La representación de la realidad	184
4.3 Qué hablen los que ahí habitan	186
4.3.1..Construcción de exterioridades	187
4.4 La elaboración de descripciones como formas de actuación Institucional de los docentes de la facultad de sociología en torno	

al MEIF	191
4.5 La elaboración de descripciones como formas de actuación Institucional de los docentes de la facultad de medicina en torno al MEIF	198
4.6 Conceptos claves asociados al MEIF	207
 Conclusiones	 209
 Bibliografía	 215

Índice de figuras

Figura 1. Base material jerárquica ó el “desde donde” se toman decisiones....	57
Figura 2. Ubicación de disciplinas en base a prestigio y poder, destacando adopción o no al MEIF y año de adopción.....	90
Figura 3. Elementos socialmente legitimados y racionalizados para la sobrevivencia de las organizaciones.....	119
Figura 4. Modelos educativos e innovadores como reflejo de la relación compleja de redes de organizaciones.....	124
Figura 5. Complejidad del fenómeno social.....	160
Figura 6. Contextualización del fenómeno social.....	162
Figura 7. Resumen de actividades de investigación.....	173
Figura 8. Producción de relatos para la construcción de exterioridades.....	188

Introducción

El siglo inmediato pasado y los primeros años del presente han dado cuenta del interés creciente que existe por estudiar a las organizaciones en general y las organizaciones educativas en particular. Una muestra de lo anterior, es la abundante cantidad de libros, artículos, ensayos e investigaciones empíricas que se han realizado para estudiar a las universidades, con los más variados enfoques y aproximaciones teóricas y estrategias metodológicas con el fin de explicar, comprender y /o develar la problemática compleja que al interior de ellas se tejen y entrelazan, y sobre todo el impacto que esta ejerce en sus objetivos y fines educativos (objetivos y fines organizacionales)

En materia educativa uno de esos intereses, y además asunto pendiente de los finales de la última década del siglo veinte y en constante debate en el siglo veintiuno, es sin duda el futuro de la educación superior. Debate que hunde sus raíces en la reflexión acerca del carácter de los actuales sistemas educativos que precisan de ser revisados. En este sentido, los organismos que se han adjudicado el fenómeno educativo (UNESCO, BM, OCDE, ANUIES) como una porción de su interés profesional y razón de ser, recomiendan que deberán ser transformados y adecuados a las nuevas circunstancias que impone el mundo globalizado

Hoy como nunca, las universidades se insertan y enfrentan a un mundo cambiante, mismo en el que se percibe, y exige, la necesidad de una nueva visión y

un nuevo modelo de enseñanza superior, no orientada hacia la enseñanza, sino al aprendizaje, es decir un modelo que privilegie al estudiante.

Ante este panorama, la Universidad Veracruzana elaboró un programa de trabajo denominado **“Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI”** (1998-2001), donde se describe (respondiendo a las recomendaciones de los organismos anteriormente mencionados), como estrategia total la perspectiva del quehacer académico centrado en el aprendizaje.

Se subraya –en ese documento- que el aprendizaje del estudiante debe ser integral, significativo y de por vida. En ese mismo documento se puntualiza además que el nodo central y transversal del quehacer educativo debe expresarse en una verdadera campaña institucional de reforma académica. Aún más, se reconoce la diversidad y complejidad de las actividades que habrán de emprenderse como parte de dicha campaña. Estas van desde una adecuada orientación educativa, la actualización de planes y programas de estudios, el establecimiento de nuevos sistemas de apoyo al estudiante, la realización de tutorías y asesorías académicas y la ampliación de los programas de becas estudiantiles hasta la diversificación de las actividades de aprendizajes.

También se ha señalado que la puesta en práctica de una iniciativa de tal magnitud sólo será posible en la medida en que la administración escolar, la organización académica, los programas de formación y de estímulo al personal

docente, la infraestructura física, y de soporte tecnológico se desarrolle en concordancia con los nuevos enfoques y las prácticas educativas.

La Universidad Veracruzana en tanto producto social que está en constante interacción con su entorno y que tratando de ser coherente con esos objetivos y finalidades respondió a ese entorno/ambiente con el diseño y adopción de un modelo educativo más “acorde” con los tiempos modernos.

La elaboración del programa ***Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI***, fue el primer paso que la Universidad Veracruzana dio para transitar del modelo denominado tradicional basado en asignaturas y horarios fijos, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se centra mas en el lo que el maestro sabe y enseña que del qué y del cómo de los aprendizajes de los estudiantes, a un nuevo modelo educativo denominado “Modelo Educativo Integral y flexible”, que tiene, entre otras características, denominar “experiencias educativas” a lo que se nombraba “materias” en el modelo anterior (centrado en la enseñanza) y flexibilizar el sistema rígido por horas por un sistema de créditos que le permita al educando diseñar su propia carga académica que le permite, se dice, transitar de una manera más eficiente en su proceso de formación profesional y de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.

Este “responder” a las exigencias, que imponen los entornos/ambientes mucho muy complejos, con mucha incertidumbre y además ambiguos, con respuestas específicas (Modelo Educativo Integral y Flexible en el caso de la Universidad Veracruzana) tienen una base material, es decir se hacen “desde un donde”. Este

“desde un donde”, es el lugar específico en el que se lleva a cabo la decisión compuesto por individuos, que ubicados por necesidades organizacionales y procesos internos de selección, conforman la estructura jerárquica, de más alto nivel.

Al mismo tiempo que esto sucedía, se generó una serie de molestias, temores e incertidumbre generada por la adopción e implementación del MEIF en los actores organizacionales (docentes) que al interior de cada facultad vieron en la propuesta del modelo un campo fértil para que desde ahí mostraran sus puntos de vista muy particular. Puntos de vista que no son reflejo de un simple deseo o “antojo” sino que responden a necesidades, creencias y valores, contruidos a lo largo de la historia institucional.

La decisión institucional de adoptar e implementar la nueva estrategia pedagógica exhibió comportamientos opuestos en el suelo de la organización, allí precisamente en el mundo de la cotidianidad académica, donde la comunicación informal y su contenido se disipa por rumbos y caminos muy diferentes a la de la comunicación formal y vertical que exige la estructura también formal de la organización para dar a conocer las grandes decisiones, donde se tejen y comparten las creencias, valores y sentidos de los académicos que con mucha frecuencia se opone a la de los funcionarios y autoridades, que conforman la estructura formal de la organización.

Pero, además, dentro de esta aparente oposición, también encontramos académicos y facultades que parecen, compartir los mismos intereses y decisiones de los que se encuentran en la cúpula organizacional. Y no dudamos que dentro de

esta aparente polarización (aceptación-rechazo) se escondan una gran variabilidad de comportamientos ante la decisión de adoptar e implementar el MEIF.

Esta situación social nos hace voltear a ver a esa “inconsistencia” en la realidad en el sentido de que si la decisión institucional es con la finalidad de ser “mejores”, nos preguntamos ¿que mecanismos construyen los actores docentes involucrados para responder de manera diferenciada a la oferta institucional de trabajar con una nueva estrategia pedagógica? Esta pregunta, se trabaja con más detalle en el capítulo III, referido a la parte metodológica.

Por otra parte, ante la exigencia de flexibilizar el currículo y si la flexibilidad logre o no los resultados esperados en las instituciones de educación superior por la adopción e implementación de modelos educativos innovadores, nuestra preocupación e interés se centrará en como son interpretados y asumidos por parte de los actores organizacionales docentes en sus tareas académico-administrativas cotidianas las innovaciones que plantean las nuevas estrategias pedagógicas para enfrentar los nuevos y cambiantes retos que le imponen los ambientes externos en términos de los nuevos saberes, habilidades y actitudes que deberán desarrollar los actores organizacionales docentes y desde donde exhiben comportamientos que a manera de actuación institucional asumen para tomar una decisión en torno a la adopción e implementación del MEIF en su facultad.

Esta preocupación, hunde sus raíces en la búsqueda de una mejor comprensión del fenómeno en estudio para encontrar respuestas en el ámbito organizacional de los comportamientos tan diferenciados por parte de los actores organizacionales docentes frente a una propuesta institucional que es asumida por quienes la proponen como “pertinente” para enfrentar los retos de un mundo globalizado y cambiante.

Podemos reconocer que la educación superior en general y los sistemas educativos innovadores en particular, se ubican en una nueva arena, caracterizada y asociada ésta, por un mundo global y cambiante pero que precisa de respuestas locales, mismas que están lejos de ser acatadas, aun que parecieran ser lo mejor, sin ningún inconveniente por actores docentes.

Pertinencia del estudio

La Universidad Veracruzana en tanto organización moderna se ha guiado bajo el espíritu de la racionalidad instrumental para tomar sus decisiones y con el apoyo, que basa su actuación en la eficiencia y en la eficacia de una elite y fuerte burocracia que gobierna la vida de la Universidad privilegiando en muchas ocasiones lo administrativo por encima de lo académico.

El estudio (investigación) es pertinente porque permitirá aproximarnos al fenómeno desde una perspectiva diferente para comprender el porque del

comportamiento de los actores organizacionales que exhiben la conducta tan diferenciada – y a veces incomprensible- de unos aceptar y otros rechazar la propuesta institucional de adopción e implementación de un modelo que desde el discurso oficial, se cree, mejorará de manera sustancial la vida académica de la organización toda, que da por sentado que preexisten propósitos claros y precisos en el modelo, que el procedimiento que se utilizó para decidir está en armonía con las consecuencias que se esperan por la implementación del mismo y con sus objetivos planteados de manera sistemática.

Pero a pesar de esto siguen el aire una serie de interrogantes que sin sus respuestas difícilmente podamos entender el porque de la conducta inmediata y de aparente respuesta de rechazo y aceptación al MEIF.

Desarrollo del estudio

Para abordar el desarrollo del estudio, se dividió la investigación en cuatro capítulos cuya estructura se compone de un tema general y desglosado en apartados y momentos que se presentan de la forma siguiente:

El capítulo uno se desarrolla a lo largo de cinco apartados. En el primero se presentan elementos que permitan visualizar las diversas configuraciones de los diversos escenarios en que se ubica la educación superior en general y, por consiguiente, a sus correspondientes organizaciones educativas en particular. Escenarios, que de alguna manera permiten observar las tendencias y retos que los

ambientes externos le imponen a las instituciones de educación superior a nivel mundial y de manera específica a las instituciones educativas que conforman el sistema nacional de educación superior del país.

En el segundo apartado, se resalta a la universidad como organización compleja así como una descripción de la estructura organizativa de la Universidad Veracruzana (U.V), objeto de nuestro estudio.

En el tercer apartado se describe la estructura y organización del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

En un cuarto momento se hace una reflexión acerca del mundo de las diferencias y oposiciones que se dan al interior de las facultades de la Universidad Veracruzana.

Finalmente, en el quinto apartado, se describen tanto el interés personal como los criterios que se siguieron para elegir al referente empírico, esto es, nuestro objeto de investigación particular, las facultades de Sociología y Medicina.

El capítulo dos pone el énfasis en el desarrollo de un marco analítico para aproximarnos a la comprensión de la toma de decisión y se desarrolla en dos grandes apartados.

En el primero se aborda el tema del problema de la toma de decisión en la organización conceptualizándola en una primera instancia y posteriormente exponiendo sus postulados a la luz de la elección racional.

Posteriormente, en este mismo apartado, se expone la racionalidad limitada (Simón, 1982), con la que la elección racional es fuertemente cuestionada, aunque dentro de la misma corriente de la racionalidad en la toma de decisiones. Finalmente se plantea otra vertiente analítica (desde la cuál se puede estudiar a las universidades) para entender a las organizaciones, esto es la ambigüedad. Y, dentro de esta podemos utilizar tres categorías centrales: “anarquías organizadas”, sistemas flojamente acoplados y “bote de basura”

Se finaliza este apartado con un marco analítico alternativo: los mitos racionalizados. Concepto introducido por Meyer y Rowan (1999) para referirse la capacidad de la organización para buscar ser eficiente al tomar decisiones que parecerían no-rationales pero que al institucionalizarse se toman como pautas que guían la acción que, además, no se pueden probar lógicamente pero, sin embargo, son aceptadas .

En el segundo apartado se hace un análisis del MEIF bajo el tamiz de los mitos racionalizados, que se consideran adoptados del ambiente en el cual se circunscribe el sistema educativo en general y las organizaciones de educación superior en particular.

El capítulo tres se desarrolla en tres momentos. En el primero se hace una reflexión epistemológica en torno al mundo empírico, referido al campo de los fenómenos sociales.

En un segundo momento, recurrimos al heurístico de la totalidad, para reconocer que tratamos con fenómenos complejos, y finalmente, en el tercer momento, se describe la estrategia de investigación desarrollada, se define el objeto de estudio, las preguntas de investigación, y la selección de fuentes y método de recolección de datos.

El cuarto capítulo se ha dividido en cinco partes. En la primera, se recupera la respuesta pre-concebida inmediata que se ofreció como explicación al fenómeno en estudio, el segundo, ofrece un marco teórico específico para mostrar como los seres humanos representamos la realidad, el tercero, considera la importancia de ir y escuchar a los que viven el problema (en el piso de la organización) con la finalidad de aproximarnos lo más cercano posible a la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los actores y al mismo tiempo introducimos el tema de la construcción de exterioridades que especifica de manera concreta los mecanismos utilizados por ellos para la construcción de hechos –vía descripciones- y permite conectarlo con lo expuesto, en el cuarto y quinto subtítulos, en los que se narra la experiencia subjetiva que los actores organizacionales docentes vivieron en sus respectivas facultades (Sociología y Medicina) y las respuestas que a manera de actuación institucional (comportamientos) exhibieron en relación a la propuesta institucional de adopción e implementación del MEIF.

Como colofón finalizamos este capítulo, destacando algunas palabras clave asociadas al MEIF. Palabras que pareciera reflejaran un marco conceptual sólido capaz de dar cuenta de la racionalidad, integralidad y flexibilidad del modelo

educativo, pero da la impresión de ser conceptos transferidos del ámbito empresarial y laboral e incrustados en un discurso de una educación ideal y deseable, más que como producto de la reflexión sobre el trabajo académico de los actores organizacionales docentes.

No quisiera terminar esta introducción dejando de lado el reconocimiento a mis profesores investigadores del doctorado que cada uno contribuyó de manera importante a la culminación de este trabajo con sus conocimientos aportados en las aulas y de manera especial a la Dra. Giovanna Mazzotti Pabello, directora designada para acompañarme en esta aventura y al Dr. Rogelio Mendoza por sus valiosas e invaluable aportaciones y orientación, gracias.

Capítulo 1

El proceso decisorio institucional para la adopción y diseño del Modelo Educativo Integral y flexible (MEIF).

Este capítulo se desarrolla a lo largo de cinco apartados. En el primero se presentan elementos que permitan visualizar las diversas configuraciones, producto de la revisión bibliográfica, de los diversos escenarios en que se ubica la educación superior en general y, por consiguiente, a sus correspondientes organizaciones educativas en particular. Escenarios, que de alguna manera permiten observar las tendencias y retos que los ambientes externos le imponen a las instituciones de educación superior a nivel mundial y de manera específica a las instituciones educativas que conforman el sistema nacional de educación superior del país.

En un segundo momento, se resalta la complejidad, así como una descripción de la estructura organizativa de la Universidad Veracruzana (U.V), reconociéndola como la instancia física (aunque cargada de simbolismo) desde donde se toman las decisiones que serán ejecutadas por personas distintas y ubicadas en la parte inferior de la estructura.

En el tercer apartado se describe la estructura y organización del Modelo Educativo Integral y Flexible (la respuesta pedagógica institucional) en términos de: Los objetivos tanto general como particulares que persigue, así como los fines en los que se sustenta para la formación del educando, a la vez que, los componentes que lo caracterizan esto es, los ejes que tienden a la integración del modelo educativo, la

transversalidad del mismo, áreas de formación y las estrategias para la operación del modelo.

En un cuarto momento se hace una reflexión acerca del mundo de las diferencias y oposiciones que se dan al interior de las facultades de la Universidad Veracruzana. Diferencias y oposiciones que contrastan de manera importante con el proceso homogenizador con el que se quiere revestir a la organización educativa a través de una nueva estrategia pedagógica

Finalmente, se describen tanto el interés personal como los criterios que se siguieron para elegir al referente empírico, -objeto de investigación- esto es, el comportamiento tan particular y diferenciado que exhibieron el conjunto de escuelas y facultades que componen a la Universidad Veracruzana, comportamiento que va desde la inmediata adhesión de unas hasta el aparente rechazo de otras en relación a la decisión institucional de adoptar la nueva estrategia pedagógica.

A continuación se presentan los elementos contextuales de los ámbitos internacional, nacional y local que le plantean retos a las instituciones de educación superior en general y a la Universidad Veracruzana en particular.

1.1 Contextos: Internacional, Nacional y Local.

1.1.1 Contexto Internacional.

1.1.1.1 Situaciones

Sin admitir fehacientemente los postulados de los organismos internacionales que por su propia naturaleza diseñan políticas y lineamientos generales en materia educativa como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO), los que financian a los gobiernos para que estos a su vez diseñen los planes educativos con los que responden a las demandas de educación formal de niños y jóvenes como el Banco Mundial (BM) y de los que con fines evaluativos ofrecen diagnósticos que reflejan con números y gráficas el estado que guarda el país en materia educativa como lo es la organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y sin cuestionar el sentido objetivo de cuales son en verdad las intenciones que se encuentran detrás de dichos organismos y sus políticas hacia fuera (UNESCO, 1995, 1998) (BANCO MUNDIAL, 1994), tenemos que reconocer que los lineamientos y postulados contenidos de manera explícita en esos documentos han servido como orientadores a los gobiernos de los países signatarios en el diseño de políticas, reformas y estrategias pedagógicas en aras de ofrecer una educación –y según esos organismos- más pertinente y de mayor calidad.

El diseño de esos lineamientos y postulados sin duda son producto tanto de conferencias celebradas por la UNESCO a nivel mundial para recoger los puntos de vista de los actores involucrados: La Habana (noviembre 1996), Dakar (abril 1997),

Tokio (julio 1997), Palermo (septiembre 1997) y Beirut (marzo 1998) como por los cambios vertiginosos y observables que están ocurriendo en la sociedad toda en los aspectos económicos, políticos, culturales, sociales y educativos.

En este último aspecto -el educativo- y específicamente en la segunda mitad del siglo XX pasarán a la historia porque fue precisamente en ese período donde se dio una gran expansión de la matrícula, instituciones y reformas de programas académicos en la educación superior (Aboites, 1998; Acosta, 2000; Luengo, 2003).

La combinación de elementos, más que un simple aumento en la oferta, significó que grupos antes excluidos, demandaran un espacio en las instituciones de educación superior. Por otro lado, esta presión propicio el incremento del financiamiento por parte del estado a las instituciones para satisfacer las necesidades que surgieron por la masificación de la educación.

Por otro lado, en la sociedad contemporánea caracterizada por un progreso geométrico, como nunca antes visto, de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos (tecnologías de la información y la comunicación) ofrecen múltiples oportunidades para acceder a la información y su distribución por medios electrónicos: Internet, base de datos, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio, etc, prefiguran a lo que se ha denominado "sociedad del conocimiento" y en consecuencia la dinamización de las formas de ofertar los servicios educativos.

Una sociedad del conocimiento –se dice- es una sociedad con capacidad para generar, apropiarse y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así enfrentar al futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio, en las que el aprendizaje y el conocimiento es el objetivo principal que emerge como una de las tendencias impulsoras para contrarrestar los efectos de la desigualdad entre los países.

Lo anterior fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) y en la que se estableció que en una sociedad cada vez más basada en el conocimiento, la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

Sin embargo, la educación formal en general y la educación superior en particular están inmersas en una realidad compleja compuesta por las especificidades de los factores sociales, económicos, políticos y culturales de las comunidades locales y particulares que hacen una tarea compleja que permita alcanzar los ideales plasmados en la era de la sociedad del conocimiento y en la que a la educación superior se le ha otorgado el compromiso de procurar realizarlos. Así, la necesidad de buscar nuevos modelos educativos ha sido un tema recurrente en los que se busca definir estrategias metodológicas innovadoras. La búsqueda de nuevas fuerzas motrices a nuevos modelos lo podemos constatar en la OCDE, cuando lo plantea en los términos siguientes:

Existen muchos datos disponibles de lo que funcionó en el pasado pero no de lo que servirá en el futuro. La explosión del conocimiento sobre cómo funciona el cerebro y la naturaleza del aprendizaje, combinada con el cada vez mayor poder de la tecnología crean el potencial para transformar hasta la unidad más fundamental de la educación: la interacción entre docente y educando. Además, los enormes cambios sociales como la progresiva diversidad y la movilidad demográfica presentan a los educadores nuevas y constantemente variables circunstancias. Por consiguiente, las características que definían los sistemas educativos exitosos de, digamos, 1975, es poco probable que sean las que definirán el éxito en el futuro. (OCDE, 2003: 115)

En este mismo sentido, la UNESCO (1998), en su conferencia mundial sobre la educación superior: Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, plantea que en los albores del nuevo siglo se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, reconociéndole una importancia fundamental a este tipo de educación para el desarrollo sociocultural de los países; reconociendo al mismo tiempo que las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

1.1.1.2 Tendencias

La educación superior en general y los sistemas educativos innovadores en particular, se ubican en una nueva arena, caracterizada y asociada ésta, por un mundo

global. En este mundo globalizado, la educación superior ha experimentado algunas tendencias que la obligan a buscar nuevas formas en sus sistemas educativos.

Desde los años setenta los temas que dominaban en el ámbito educativo, eran la masificación, el aprendizaje a distancia, la redefinición de las relaciones enseñanza-aprendizaje, y una mayor participación del estado para asumir los costos de la educación.

En los tiempos actuales y de acuerdo a la UNESCO (1995), la expansión de la matrícula de estudiantes en la educación superior es una tendencia que se mantiene a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, aunque esta tendencia general se debe a varios factores como por ejemplo al crecimiento demográfico que exhiben algunos países y el crecimiento económico que de igual manera algunos países y regiones han experimentado.

Sin embargo, Schugurensky (1998) argumenta que, a partir de los cambios y reestructuraciones de la educación superior a nivel mundial, los procesos de globalización de la economía, la disminución del estado benefactor y la mercantilización de la cultura en las instituciones universitarias, ha provocado que la tendencia en la educación superior sea: restricciones en la matrícula, aumento de cuotas en los usuarios, crecimiento de instituciones privadas, la desregulación en las condiciones de trabajo y la redefinición de las actividades del profesorado entendidas en una lógica empresarial.

Por otro lado, Luengo (2003) nos ofrece cuatro tendencias de acuerdo a las recomendaciones internacionales sobre educación superior Banco Mundial (1995), CEPAL (1992) y UNESCO (1995 Y 1998). Una primera tendencia que se observa a nivel mundial es una demanda creciente de estudiantes, lo que se ha denominado como la universalización de la educación superior, lo que produjo a su vez una expansión de las opciones de estudio.

La segunda tendencia es el nuevo esquema del financiamiento, que aún en los países industrializados a afectado de manera importante al afectar al estudio y la investigación por los altos costos de la educación superior.

La tercera tendencia son los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas. La expansión de los servicios de educación superior y la escasez de recursos ha generado un problema de calidad de los servicios educativos. Por lo que fue necesario políticas, normas, e indicadores en el desempeño de calidad en la actividad académica.

La cuarta tendencia tiene que ver con la reforma de los contenidos (y que es el interés de este trabajo). Esta reforma de los contenidos requiere repensar los modelos académicos, el currículo, las estrategias pedagógicas, el sentido de la universidad y la filosofía educativa. Según esta reforma de los contenidos, expresado en los nuevos modelos pedagógicos permitirían a los egresados universitarios mejores oportunidades de inserción en el mercado laboral.

1.1.1.3 Desafíos

Desde finales del siglo XX y al comienzo del siglo XXI, los países del mundo enfrentan nuevos desafíos producto de las exigencias que les impone la tendencia actual de la compleja combinación de factores económicos, sociales, políticos, culturales e indiscutiblemente educativos donde el cambio tecnológico y su correlato globalizador generan vínculos de dependencia de los países en vías de desarrollo respecto a los industrializados en los que se concentra el avance tecnológico aumentando las desigualdades entre ambos tipos de países.

Relacionado con lo anterior las organizaciones de educación superior se vuelven muy vulnerables cuando se relacionan con sus ambientes externos planteándoles serios desafíos y dificultades como: la financiación, la igualdad de condiciones de accesos a los estudios y en el transcurso de los mismos, más inversión en la capacitación del personal, formación basada en competencias, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleos de sus egresados y también hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías.

Ante este panorama la misma UNESCO, propone, a las organizaciones de educación superior para enfrentar estos retos y desafíos en un mundo en rápido cambio, un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, que implique una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos con los más amplios sectores de la sociedad.

Esto exige que las instituciones de educación superior deban formar a los estudiantes de tal manera que tengan información satisfactoria, capacidad de analizar los problemas de la sociedad y encontrar soluciones a los mismos y asumir responsabilidades sociales.

Para alcanzar estos objetivos se propone a las instituciones de educación superior (UNESCO 1998:9): reformular los planes de estudio y utilizar métodos novedosos que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que promuevan la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, esto implica reflexión individual por parte del estudiante y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos, asociados a nuevos métodos de evaluación, que pongan a prueba no solo la memoria sino también las habilidades para la comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

El gran desafío, donde la educación en general y la educación superior en particular tienen un papel primordial, que fue reconocido por la UNESCO (1988), es disminuir la brecha existente entre países ricos y países pobres, disminución que –

según afirman para lograrlo- exige de una nueva distribución del conocimiento a nivel mundial.

Otro de los grandes desafíos que la misma UNESCO (1998) reconoce para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y como una forma de ampliar el acceso a la educación superior a un público diverso y al mismo tiempo reforzar la igualdad de oportunidades es la diversificación de los modelos de educación superior.

1.1.2 Contexto Nacional

1.1.2.1 Situaciones

Los cambios vertiginosos en el campo de la educación que se experimentaron a nivel mundial hacia finales del siglo veinte, que configuraron nuevos escenarios y plantearon nuevos retos y desafíos a la educación superior, generaron una respuesta institucional a nivel nacional en el año 1988 con el Programa Nacional de Modernización Educativa 1988-1994. (PNME). En dicho programa gubernamental se observó una formulación con nuevas políticas del gobierno federal, las cuales surgen y se ofrecen como respuestas a las transformaciones sociales, políticas y económicas del país, y en particular, a la inminente apertura de la economía al mercado mundial. Carvajal y Martínez (2004).

En este nuevo contexto, la educación fue reconocida como uno de los ejes centrales del desarrollo al asignársele la responsabilidad en la formación de los individuos insertos en los nuevos escenarios del concierto mundial.

Pero frente a este nuevo contexto nacional, encontramos el desarrollo sociocultural y económico a nivel mundial, sobre todo de los países desarrollados e industrializados, donde los procesos de reconfiguración de las estructuras básicas de desarrollo son más que observables y esto contrasta con los países en vías de desarrollo, como es el caso de México, caracterizada por una pobreza galopante y crisis económica. Pero que de acuerdo a la ANUIES (2004) el nuevo contexto internacional, (caracterizado por la globalización económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales), ofrece nuevas oportunidades a las Instituciones de Educación Superior del país (IES), para concertar alianzas estratégicas que permitan, en el terreno cultural y educativo, el fortalecimiento de programas de intercambio y movilidad de estudiantes a la vez que de profesores.

Por otro lado y para reforzar la necesidad del fortalecimiento de la educación superior del país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su informe del Programa Nacional de Educación Pública 2001-2006 menciona que la mayor parte de los programas educativos que se ofertan en el sistema de educación superior nacional, son extremadamente rígidos. Y, de acuerdo a esto, en la formación profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza que propicia la pasividad de los estudiantes. Las licenciaturas en general fomentan la especialización temprana, tienden a ser

exhaustivas tienen duraciones muy diversas, carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente de la formación en valores, desarrollar personas emprendedoras y mucho menos del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores.

Por otra parte, la búsqueda de la pertinencia de los planes y programas de estudio, según la ANUIES (2005), ha sido objeto de un constante y amplio proceso de revisión al interior de las universidades públicas en el periodo comprendido que va de 1994 al 2003.

Esta búsqueda –y para fines de este trabajo- se ha concentrado, en la oferta diversificada de nuevas opciones curriculares de las universidades públicas con las que se pretende reconocer por un lado que el mercado laboral profesional se ha transformado y por otro responder a las exigencias de formar nuevos profesionales capaces de enfrentar las actuales necesidades sociales, económica, políticas, y culturales que conforman el nuevo entorno para el desarrollo de los territorios locales, regionales y del país.

De acuerdo a la ANUIES (2005), dentro de las acciones que las universidades públicas han realizado para que sus nuevas opciones curriculares sean pertinentes a los actuales escenarios internacional y nacional y local están: a) Revisión y actualización de los planes y programas de estudio que ofrecen sus diferentes dependencias, b) Inclusión de nuevas opciones terminales y áreas de especialización, en los programas ya existentes, c) Incorporación de cursos de

idiomas en la programación académica, cuya finalidad es preparar al estudiante para su participación en un mercado laboral globalizado, c) La incorporación de cursos de computación en la programación académica y la correspondiente creación de centros de computo, y d) La operación de nuevos modelos de enseñanza basados en técnicas pedagógicas innovadoras en las que tiene un peso importante la enseñanza tutorial

Podemos argumentar junto con Carvajal y Martínez (2004) que estas acciones si bien no son nuevas sí colocan diferentes énfasis en la educación superior, ya que se privilegia la formación hacia el mercado laboral, lo cual implica e implicaba desde el PNME pertinencia con éste incluyéndose desde entonces nuevas formas de vinculación, flexibilidad de los sistemas para adaptar cambios, tanto académicos como administrativos y una priorización hacia la cultura de la calidad.

1.1.2.2 Tendencias

A partir de la descripción de las tendencias actuales de la educación superior a nivel mundial y reconocidas por los organismos multilaterales (UNESCO, BANCO MUNDIAL, OCDE), estamos en condiciones de revisar el comportamiento y las implicaciones para el caso de México.

A nivel nacional se observó el mismo fenómeno de expansión cuantitativa, que se presento en América Latina y el Caribe (Burbano, 1999), desde la década de los sesentas y setentas. La expansión cuantitativa se expresa en la expansión de la

matricula (educación de masas) Esta tendencia es generada por varios factores: el crecimiento demográfico y que según la ANUIES (2004), continuara la presión de demanda de educación superior en las dos primeras décadas del siglo XXI, los significativos progresos en la oferta de enseñanza primaria y secundaria que según la UNESCO dan lugar al aumento del número de jóvenes que desean ingresar y continuar sus estudios en la educación superior, la diversificación institucional, (bajo la conciencia de que las inversiones en educación superior tienen que ver con el desarrollo de un país) y que de acuerdo a la ANUIES en todas las entidades federativas existen instituciones de educación superior y al interior de ellas y de la entidad correspondiente se da un proceso de desconcentración y descentralización institucional y geográfica de la matricula

El panorama de la década de los ochentas, es significativamente diferente. La educación superior del país, estuvo sometida a las presiones de las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas que impuso el nuevo orden mundial, lo que implicó el desarrollo de tres tendencias básicas que hoy persisten en la educación en México: desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender. En dichas tendencias los procesos de innovación juegan un papel central.

En términos generales las nuevas tendencias están relacionadas (de acuerdo a la revisión del contexto internacional), con dos procesos muy dinámicos y de vasto alcance: la globalización y las nuevas tecnologías. La convergencia y vertiginoso desarrollo de tecnologías relacionadas con la Informática, las telecomunicaciones y

el procesamiento de datos y sus casi ilimitadas posibilidades de aplicación, están transformando las sociedades modernas en sociedades de la información. (Castells, 2005). Al mismo tiempo que la educación superior tiende a innovar y generar conocimiento, se exige para su cumplimiento la flexibilización tanto de estructuras como de la práctica educativa misma.

La noción de flexibilidad hoy día ha sido un tema recurrente y de relevante importancia y tendencia en el campo de la educación. En México cobra fuerza esta noción a partir de la década de los noventa. Y quienes impulsan este concepto referido a la educación superior y dado su posición estratégica en términos de financiación, planificación y evaluación son la ANUIES (2000) y la SEP (2001)

La flexibilidad se promueve como una característica que deberán tener las nuevas estrategias educativas, -y como se recordará en el contexto internacional- promovido y demandada por los organismos internacionales UNESCO, BANCO MUNDIAL y OCDE.

Esta exigencia (promovida por los contextos en los que se ubica la educación superior nacional) han influido en la vida de las instituciones que integran el sistema nacional de educación superior y les han demandado una mayor flexibilidad en su organización y en sus relaciones internas, una mayor apertura o permeabilidad y proyección al denominado entorno social y una mayor dinámica en sus cambios e innovaciones.

De la misma manera que hay una tendencia hacia la flexibilización de los sistemas productivos y de las empresas que se observa en la innovación industrial, formas de producción flexible, sobre demandas (a la medida del cliente), el uso de tecnología de la información, en estructuras organizativas y de gestión planas u horizontales (Díaz, 2004), hay una creciente exigencia de flexibilización de los sistemas educativos tanto en sus estructuras, por ejemplo en lo académico-administrativo favorecer al estudiante para que conforme su propia trayectoria escolar (plan de estudios) en base a las normas establecidas por la institución educativa, utilización del sistema de créditos en los planes y programas de estudio, apertura de nuevas opciones curriculares, aprendizajes flexibles, el acceso a la educación, diversificación de las opciones de titulación, entre otras.

En otros términos, les han demandado la producción de una cultura institucional que trascienda los criterios curriculares, académicos y administrativos con los que han venido realizando sus tres funciones clásicas o tradicionales de docencia, investigación y la extensión.

Pero la flexibilidad ha traído nuevos significados y producido nuevos límites dentro de las instituciones a la vez que nuevas relaciones entre los actores académicos, como hacia el exterior con otras instituciones y otros ámbitos o contextos.

Por otro lado, existe un reconocimiento formal, por todos bien sabido, incluso a nivel constitucional, de la educación como un derecho social e universal, de carácter

público y si fines de lucro, pero que sin embargo en los tiempos actuales con los procesos de globalización, el Banco Mundial (1995) bajo el argumento de que la masificación de las universidades, (década de los 70'y 80's) pudo ser el factor que contribuyó a la pérdida de calidad, limitaciones presupuestarias, falta de adecuación a los cambios de la sociedad e ineficiencia de la misma, la organización crediticia, a partir de ese análisis elabora una serie de reformas a la educación superior adaptándola a "las nuevas necesidades de la sociedad" imprimiéndole una orientación al mercado. Por lo que ahora, la educación superior está más considerada como un bien privado que como un bien público (Medialdea y Alonso, (2002)

Esta orientación de la educación superior al mercado esta provocando que se de una tendencia a la desregulación en la educación, que se expresa en una reducción real de sus recursos presupuestales (Acosta, 2003), por lo que hoy podemos ver mecanismos alternativos de financiación, como: aplicación de cuotas extraordinarias de inscripción, venta de cursos y/o capacitación a empresas. La misma flexibilización del mercado de trabajo, se ha asociado como un proceso de desregulación, reconociéndolo como la necesidad de eliminar al máximo las restricciones a la libre asignación del trabajo por el mercado (Abramo, 2004), y como una condición para la eficiencia y competitividad, tanto a nivel empresarial como a nivel educativo.

Otro aspecto del rostro de esta tendencia es el aumento de la oferta educativa o privatización de la educación. La propia ANUIES (2004) reconoce este fenómeno del

crecimiento de la educación superior particular que desde 1975 a la fecha exhibido una importante absorción de la matrícula a nivel de licenciatura.

1.1.2.3 Desafíos

Las instituciones de educación superior del sistema nacional enfrentan hoy, sin duda, una serie de retos enormes (de acuerdo a las exigencias que le impone el contexto internacional, nacional y local) para llevar adelante muchas de las actividades que tradicionalmente han realizado dentro de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

Las exigencias impuestas por el desarrollo del mercado, el avance notable del conocimiento, la búsqueda creciente de lo que se denominado como calidad educativa (aún cuando exista mucha ambigüedad en este concepto), la diversificación del quehacer educativo, el desarrollo creciente de competencias, la incorporación mayor de las mujeres en las actividades productivas y académicas, las limitantes y recortes financieros y la demanda cada vez mayor para establecer esquemas de diversificación y flexibilización laboral, son algunos, entre muchos, de los aspectos que influyen de manera determinante en la mayoría de los centros educativos de este nivel.

Lo anterior exige a las instituciones de educación superior a que ejecuten acciones que coadyuven en la formación permanente de su personal académico en relación a todas estas cuestiones y se adopten medidas innovadoras para lograr una

mejor comprensión de lo que significan dichos cambios para el presente y futuro de los centros universitarios.

Frente a estos retos, las universidades públicas se ven obligadas a replantear sus formas de organización académica, apoyadas en los lineamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y que a su vez inspirados en las políticas de la UNESCO (1998), tales como: mejorar la calidad de los procesos y agentes del quehacer académico, asegurar que las universidades cuenten con suficientes profesores e investigadores de alto nivel, que realicen las transformaciones requeridas ante la expansión de los servicios y el avance rápido en el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, científico, social y cultural para lograr una mayor correspondencia entre la tarea académica y las necesidades y expectativas de la sociedad.

Un ejemplo concreto de los desafíos que enfrentan las universidades del país ante los programas rígidos que la misma SEP reconoce como imperantes en el sistema de educación superior nacional y como una forma de armonizar con los postulados de la UNESCO en materia educativa para enfrentar los retos del mundo globalizado, es hacer más flexible los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, así como la del pensamiento lógico, resaltando el papel facilitador del maestro e impulsar la formación en valores.

Por otra parte las sociedades contemporáneas se enfrentan al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio que viene avanzando muy rápidamente hacia la construcción, como se explicó anteriormente, de sociedades del conocimiento. Este proceso es dinamizado esencialmente por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación, difusión y utilización del conocimiento. Y, está demandando la revisión y adecuación de muchas de las empresas y organizaciones sociales y la creación de otras nuevas con capacidad para asumir y orientar el cambio.

Según la ANUIES (2004) la educación superior deberá constituirse en “la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento y, atender con calidad y ofrecer servicios de calidad, por lo que los nuevos retos, ante las nuevas situaciones y tendencias de las realidades emergentes se atenderán con paradigmas novedosos puesto que ya no son viables los anteriores pensados para condiciones de épocas pasadas.

Esto implicaría, entonces, de acuerdo a la ANUIES la creación de una infraestructura sólida que articule el progreso tecnológico, la formación de recursos humanos con nuevas competencias, nuevos conocimientos y nuevas actitudes para responder a los desafíos que le impone el nuevo orden mundial en materia educativa.

1.1.3 Contexto local

1.1.3.1 Situaciones

De un análisis breve de los contextos internacional y nacional de la educación superior, presentados en los apartados anteriores, se pueden destacar ciertos aspectos que de alguna manera son la antesala de las respuestas locales, en términos de modelos educativos y las demandas de la sociedad en materia educativa, a los contextos internacional y nacional en las que se ubican las universidades estatales públicas en general y la Universidad Veracruzana en particular.

Como consecuencia de lo anterior, los aspectos a los que hacemos referencia pueden ser planteados, sin que esto quiera decir que sean los únicos, de la siguiente manera

- a) Desde la década de los sesentas a la fecha, la sociedad ha sufrido notables transformaciones demográficas, situación que en el sector educativo a impactado de manera importante, hecho, que se puede constatar con la demanda de educación superior por parte del sector poblacional en edad de acceder a ella. De este fenómeno, tanto el estado de Veracruz como la U.V. no están exentos.
- b) La búsqueda del mejoramiento del proceso de producción, la eficiencia y la satisfacción del cliente han sido objetivos ineludibles de las organizaciones, sean estas de producción o prestadoras de servicio, de tal manera que, hoy

día los patrones productivos han cambiado, desde el control del individuo (Barba y Solís, 1997), vía control de tiempos y movimientos de la administración científica taylorista, pasando por los círculos de calidad japoneses, la planeación estratégica estadounidense, hasta la flexibilización de los procesos productivos de boga en nuestros días.

Este proceso vivido por las organizaciones no se podría entender sin el desarrollo de otro proceso paralelo: El desarrollo tecnológico que ha sido utilizado con el afán de hacer a las organizaciones más eficientes y de calidad.

La educación superior se ha visto envuelta en estos procesos modernizadores al grado que hoy día podemos escuchar lo mismo en congresos educativos, en oficinas o pasillos de las universidades públicas conceptos como calidad en la educación, productividad, y flexibilidad en la enseñanza. La Universidad Veracruzana, igualmente no es ajena a estos procesos,

- c) En la búsqueda adicional de los aspectos, destacamos la aceleración de los ciclos de transformación productiva, es decir, la conjunción de los dos procesos antes mencionados han permitido que hoy veamos en el mercado una variedad de productos como nunca antes nos hubiéramos imaginado. El ciclo de vida de un producto de hace 40 años podría ser hasta de 10 años o más, (recuérdese por ejemplo el reemplazo de la televisión en blanco y negro por la de color), hoy día todavía no terminamos de explotar todas las

funciones de un teléfono móvil, cuando ya en el mercado existe uno más sofisticado y con nuevas funciones.

Este fenómeno también puede ser observado en la educación superior. La flexibilidad de los modelos educativos (como el caso de la U.V.) ha generado que licenciaturas de cinco años, se puedan realizar en tres años y medio, y con el grado ya que el proceso de titulación se ha incorporado al nuevo plan de estudio con valor crediticio (Universidad Veracruzana, 1998). El mismo fenómeno puede ser observado también en la educación superior privada que ofertan a los jóvenes la culminación de las licenciaturas hasta en tres años y egresando titulados.

- d) El conocimiento es un factor que agrega valor a la producción de bienes y prestación de servicios modernos.
- e) Existe una relación cada vez más estrecha entre desarrollo social y económico y la producción de conocimientos científicos (básicos y aplicados) y humanísticos.
- f) El papel protagónico de las universidades es de importancia creciente tanto en la producción de conocimientos como en la promoción del desarrollo social de los países.

- g) Existe un incremento de la competencia entre las instituciones de educación superior (IES), tanto en la oferta de servicios educativos como en la obtención de financiamientos estatal, corporativo y privado.

Todos estos aspectos, en forma conjunta, de alguna forma, van delineando y conformando los criterios para el diseño de la nueva estrategia pedagógica de la Universidad Veracruzana con los que se trata de responder a los desafíos –que le impone el mundo globalizado a las instituciones de educación superior- de ofertar una educación que garantice, de acuerdo a los nuevos ambientes que en materia educativa han planteado a nivel global los organismos internacionales a la educación superior, la excelencia de la enseñanza, formar estudiantes bien informados, utilizando métodos nuevos, que permitan superar el mero dominio cognitivo de la disciplina y la diversificación de los modelos de educación superior como un medio de reforzar la igualdad de oportunidades (UNESCO, 1998).

En consecuencia pareciera que las IES de Veracruz no sólo deben abrirse a los ámbitos internacional y nacional, sino a su entorno inmediato: la entidad. La pertinencia de sus programas docentes, investigaciones, estrategias de difusión de la cultura y extensión, debe relacionarse directamente con el conocimiento de la sociedad a la que sirve y de los contextos, tanto inmediatos como mediatos, en los que se ubica.

Pero las IES enfrentan una dificultad importante: la inexistencia de prácticas y sistematización de la información que se genera junto a los procesos de cambio

global y que permita la toma de decisiones informada que permita aprovechar las oportunidades de desarrollo compartido y la articulación de programas académicos. Un gran número de problemas comunes podrían enfrentarse mediante acciones interinstitucionales concertadas.

Pero en la búsqueda de información nos encontramos que se carece de un diagnóstico sobre la educación superior en Veracruz, así como también una floja articulación entre la educación media superior y la superior, situación que genera dificultades a los estudiantes, tanto en la elección de carreras como en la correspondencia de los programas de estudio entre ambos niveles, lo cual se traduce finalmente en reprobación y deserción.

1.1.3.2 Tendencias

En el estado mexicano de Veracruz, el fenómeno de la demanda de nuevo ingreso a la primera y única institución del sector público de educación superior del subsistema universitario, la Universidad Veracruzana, se dio en combinación de factores socio-demográficos como un reflejo en la entidad del fenómeno de la expansión cuantitativa que ocurrió tanto a nivel internacional como nacional, y por otro lado, a un crecimiento menor de la oferta educativa (Chain, 2003)

Esta tendencia, por un lado, de demanda de educación superior en el estado y, por el otro, una constante merma del presupuesto federal anual asignado a la institución y que de acuerdo a la ANUIES,

“en la década de los ochenta, la educación superior sufrió los efectos de la crisis presupuestal del gobierno, con todos sus impactos negativos sobre el desarrollo de los programas académicos. Si bien el financiamiento mejoró en la década de los noventa, con respecto a la anterior, éste sigue siendo insuficiente para atender adecuadamente la creciente población escolar y realizar con calidad las actividades de generación y aplicación del conocimiento y de servicio a la sociedad” (ANUIES, 2004:106).

Esto generaría que a la postre, al no poder ofrecer un mejor servicio a la sociedad en términos de acceso por ejemplo, la universidad respondiera con el establecimiento de requisitos de selección para el ingreso a las aulas universitarias generando con esto dos fenómenos en la masa de jóvenes que se quedaban fuera de la oportunidad de estudiar en su propio estado, el primero fue la migración de unos hacia otras universidades de otros estados y el otro esperar un año a que se abriera la convocatoria para intentar nuevamente el ingreso, solo que ahora un poco más complicado ya que precisamente la espera de un año, coincidía con el egreso de miles de estudiantes de la preparatorias estatales lo que provocaba que estos, sumados a los que no pudieron ingresar, el año anterior, pero que tampoco pudieron salir, complicaran aún más el acceso a la universidad para continuar con sus estudios profesionales.

Este hecho, en la década de los noventa, sería, entre otros, uno de los factores que marcaron de manera importante el despegue y crecimiento de la educación superior privada a nivel estatal

Por otro lado, a la exigencia de una educación superior pública eficiente y de calidad se sumó la noción de flexibilidad, la cual es utilizada en los sistemas productivos, pero ahora cobra importancia en el ámbito educativo.

La flexibilidad se ha exigido a la institución de educación superior en sus nuevas estrategias pedagógicas y específicamente en las siguientes categorías: a) académicas, b) curriculares, c) pedagógicas y d) administrativas y de gestión. Consideramos estas categorías en primer lugar porque forma parte del quehacer práctico cotidiano de los actores organizacionales (profesores, alumnos y funcionarios) y en segundo lugar porque es ahí, en la práctica de esas actuaciones organizacionales, donde se puede observar el comportamiento de los actores en relación al MEIF y los procesos de implementación en algunas facultades y/o de negación a su adopción en otras, estos comportamientos de alguna manera impactan (aún cuando no es el objetivo principal de esta investigación medir el impacto de la implementación o no del MEIF en las categorías, podría ser un aporte indirecto de la misma) en el ejercicio del modelo educativo propuesto. Por impacto entendemos a la manifestación objetiva de los cambios o efectos producidos en las categorías ligados a los diferentes comportamientos de los actores.

Cuando hablamos de impacto lo hacemos desde criterios del programa y nos referimos a ellos de dos tipos o clases: impactos cuantitativos como por ejemplo en la categoría Académica, un impacto cuantitativo sería número de profesores con posgrados y cualitativo sería el nivel de responsabilidad del profesor que se expresa

y observa a través de su conducta (asistencia a las reuniones, participación activa en ellas, etc.) Aún cuando esto no quiere decir exactamente que por el hecho de estar presente signifique que esté participando o que por tener un posgrado sea mejor docente.

A lo anterior habría que agregar que con la adopción de modelos educativos innovadores flexibles, se tiende a la desregulación de las tareas académico-administrativas-laborales e impactan las relaciones de los actores organizacionales (docentes, alumnos, funcionarios) transformando los mecanismos anteriores de definición del trabajo. Por ejemplo con la asignación de la enseñanza tutorial emergen la figura del tutor-orientador y profesor tutor, división del trabajo académico que no existía en los modelos denominados como “rígidos” pero que responde a las tendencias, que al igual que ocurre en el mercado de satisfacer con productos o servicios “a la medida del cliente”, de ofrecer –vía la tutoría- una atención personalizada del estudiante para que lo apoye en su trayectoria académica durante su formación profesional en la universidad.

Esta nueva tarea encomendada principalmente a los docentes de carrera, en nombre de la flexibilidad, elimina las restricciones que pudiera objetar el sindicato, por ejemplo, y se encubre con el puntaje que se asigna a los docentes que participan en esta actividad “extra” con el premio al que se hace acreedor dentro del programas de productividad académica.

Por otro lado, la tendencia en la generación y desarrollo del conocimiento así como del acelerado desarrollo tecnológico, como elementos que se han incorporado a las nuevas estrategias pedagógicas, y al quehacer mismo de las instituciones de educación superior a nivel nacional, caso concreto el MEIF en la Universidad Veracruzana, ha traído como consecuencia que al ser implementado y adoptado por una gran cantidad de facultades de la universidad, prácticamente obliga a los docentes a incorporar una mayor calificación profesional y docente -vía posgrados y/o especialidades-para acceder a un mercado laboral donde la competencia entre trabajadores académicos, y entre los que se están formando afuera y en algún momento puedan optar por la docencia como opción laboral, es cada vez más fuerte.

Sin embargo se está dando otra tendencia a nivel local, cuando hoy día se habla de igualdad de oportunidades en la educación, se suscita otro fenómeno que hace que la pretendida igualdad se esfume cuando el mismo sistema educativo público y social vuelve a elevar los estándares para acceder al grado académico inmediato después de la licenciatura y a los puestos más importantes de la sociedad (como podemos observar, incluso de manera disfrazada en la universidad pública) con la proliferación de estudios privados de posgrados.

Un ejemplo claro de esto lo podemos constatar con la maestría en prevención integral del consumo de drogas que la Universidad Veracruzana (UV) ofertada en convenio con la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (ONUDD) Las condiciones académico-administrativas y los costos de la maestría se pueden encontrar en la pág. de la UV. www.uv.mx (liga: todos los eventos)

1.1.3.3 Desafíos

En su propuesta de programa de trabajo (1998-2001) el ex -rector de la Universidad Veracruzana, Dr.Víctor Arredondo Álvarez manifiesta haber realizado una interpretación del mundo contemporáneo para tratar de visualizar los posibles impactos en la educación superior con el fin de contextualizar los retos y desafíos de la Universidad Veracruzana en el siglo XXI.

El desafío es interpretado a partir de la reflexión sobre las transformaciones que la casa de estudio debe emprender y lo manifiesta de la siguiente manera:

“La universidad debe incorporar en sus tareas los avances de la Sociedad del Conocimiento, así como los nuevos valores que impactan su importante misión social. En los últimos años, la universidad ha dado los primeros pasos para impulsar un cambio de paradigma universitario. Lo ha hecho en lo que respecta a su enfoque educativo. Se transita ahora de un modelo educativo basado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje. El reto por venir es migrar de un paradigma universitario basado en las funciones sustantivas tradicionales y desarticuladas entre sí, hacia un paradigma alternativo que promueva una verdadera distribución social del conocimiento.” (Arredondo, 1998:1)

Las IES del estado deben responder a la solución de los problemas y necesidades de la entidad: atacar de manera integral y coordinada cuestiones tan complejas como la cobertura, demanda y oferta educativas. Existe además una aparente corresponsabilidad interinstitucional para el desarrollo conjunto de este nivel educativo, esta situación explica, en muchas ocasiones las incongruencias al momento de destinar recursos que parecen esfuerzos aislados y poco efectivos.

Ante las múltiples oportunidades y retos que impone un mundo moderno cada vez más interconectado, las IES deben tener la capacidad de actuar tanto global como local y regionalmente.

1.2 Estructura organizativa de la Universidad Veracruzana

1.2.1 Universidad Veracruzana: organización compleja

La Universidad Veracruzana (UV) como organización moderna, es extremadamente compleja. Al interior de ella, coexisten la más variada oferta disciplinar (123 licenciaturas) y especialidades. Cada una de ellas se compone además de una estructura formal, en su interior de individuos y grupos y cada uno de ellos con sus propios intereses, motivaciones, demandas, reclamos, valores, etc. Como toda organización, a la universidad se le puede describir en términos de sus metas, su clientela, su estructura, sus jerarquías y mecanismos de decisión y sus relaciones con su entorno (Mir, 2001:101).

A diferencia de otras organizaciones cuyas metas son más precisas como por ejemplo las que producen un bien, cuyo cumplimiento es evaluable y medible; en la universidad se da el caso contrario sus objetivos y metas son ambiguos. Un ejemplo concreto lo podemos encontrar en el objetivo que se plantea en el MEIF y que literalmente dice:

“Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la universidad veracruzana una formación integral: intelectual, humana, social, y profesional” (U.V. 1999:35)

Surge inmediatamente una pregunta, ¿Tienen los docentes y alumnos del MEIF, por ejemplo, claridad en el significado del concepto “formación integral”. Esta ambigüedad, así como la falta de claridad y de precisión en los objetivos y metas brinda la oportunidad de que los actores académicos constantemente le puedan agregar nuevos significados al concepto de integralidad, con lo que se complejiza y se hace más ambiguo el concepto dificultando aún más el logro de aquellos planteados en el objetivo del MEIF.

En cuanto a sus “clientes”, éstos son muy variados: Los estudiantes, sus familias, las profesiones y sus asociaciones, el gobierno en múltiples formas, instituciones de servicio, etc. (Mir 2001). Esto es producto y desarrollada por la estructura misma de la organización burocrática, que define un contexto, desde el cual es esencial para entender la complejidad organizacional.

El servicio que presta es de “procesamiento de seres humanos” y sus tareas giran en torno a la producción y transmisión de conocimientos. Tareas que en la universidad veracruzana están bien diferenciadas. Unos (investigadores), en los institutos de investigación se encargan de la generación del conocimiento, otros (docentes) en las aulas se encargan de la transmisión del conocimiento. En cuanto a su relación con su entorno, la universidad es altamente vulnerable. Por ejemplo, su

financiamiento no proviene de su operación autónoma en su mercado, depende tanto del gobierno federal como estatal y dependiendo del valor de sus productos puede allegarse recursos provenientes de la sociedad en general, patrocinadores, organizaciones económicas, etc.

Por otro lado, otros de los factores que han incidido en la creciente complejidad de la UV, lo podemos observar en la expansión de su matrícula (masificación, que fue tratada en el capítulo 1), la aparición de nuevas carreras, la aparición de nuevos actores con sus correspondientes nuevas funciones que derivan de la naturaleza propia de la tarea emergente como por ejemplo: tiempos completos Promep, esto es, la categoría que adquiere el docente que estudió un posgrado, becado con fondos especiales provenientes de organismos nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) para programas nacionales de educación superior denominado "Programa de Mejoramiento del Profesorado" y por esa vía accede al tiempo completo.

Hirsch, por su parte, nos recuerda la complejidad de universidad de la manera siguiente:

"Reconocer que las universidades poseen una complejidad especial. Entre razones significativas, porque: están centradas en el conocimiento, son organizaciones profesionalizadas, tienen formas específicas de: división del trabajo ámbito valorativo y autoridad; son altamente diferenciadas, plurales, con autonomía relativa –aunque de servicio al público y altamente vulnerables con respecto al contexto social- con metas abstractas y tecnología problemática." (Hirsch 1997:88)

Indiscutiblemente, el tener presente y reflexionar esta complejidad organizacional propia de las universidades, nos ayudará en la aproximación y comprensión del objeto social universitario como objeto de estudio.

1.2.2 Estructura jerárquica de la Universidad Veracruzana: o el “desde donde” se toman las decisiones

Todo comportamiento humano, ya sea individual, grupal u organizacional, traducido en actividad, interacción, acción, y/o decisión, son ejecutadas desde un qué, porqué y para qué, que le dan sentido a quienes llevan a cabo dicho comportamiento en aras de cumplir con lo propuesto en cada una de las acciones emprendidas y comprendidas dentro de los objetivos, metas y finalidades perseguidas por individuos (proyecto de vida individual), grupos (apoyo al desarrollo comunitario) u organizaciones (prestación de servicios, lucro, educación, investigación, etc.).

Este comportamiento humano, desde el mismo momento que es realizado por individuos, grupos u organizaciones con nombre propio y ubicación geográfica concreta, es ejecutado también “desde un donde” (familia, grupo recreativo y de apoyo, ubicación en la estructura organizacional, etc.).

Independientemente de que el comportamiento realizado como seres humanos (incluyendo deseos y preferencias) y dependiendo de la ubicación en la que nos

encontremos en la estructura social (desde donde se lleva a cabo la acción), logre o no alcanzar los objetivos y finalidades que nos proponemos como individuos, grupos u organizaciones, lo que se quiere resaltar aquí es que el mentado comportamiento no surge por generación espontánea ni dictado por los dioses, sino que encarnado en personas que por su historia de vida particular y lugar físico que ocupen dentro de la compleja estructura social al que se ha accedido sea por las oportunidades que brinda el haber nacido dentro de una familia pudiente, sea por las desventajas y apuros pero finalmente salvados para obtener una profesión que permita la movilidad social o en última instancia por el compradazo producto de las complejas interacciones entre individuos y grupos en las comunidades (colonia, barrio, iglesia, etc), podemos afirmar que el comportamiento humano es hecho desde un qué, porqué, para que y desde un donde.

De acuerdo al argumento anterior, los qué, porqué y para qué (objetivos y finalidades) de las acciones (comportamiento humano) emprendidas por las instituciones de educación superior en general y la Universidad Veracruzana en particular están implícitos y comprendidos en los escenarios contextuales antes descritos.

La Universidad Veracruzana en tanto producto social que está en constante interacción con su entorno y que tratando de ser coherente con esos objetivos y finalidades respondió a ese entorno/ambiente con el diseño y adopción de un modelo educativo más “acorde” con los tiempos modernos.

Este “responder” a las exigencias, que imponen los entornos/ambientes mucho muy complejos, con mucha incertidumbre y además ambiguos, con respuestas específicas (Modelo Educativo Integral y Flexible en el caso de la Universidad Veracruzana) tienen una base material, es decir se hacen “desde un donde”. Este “desde un donde”, es el lugar específico en el que se lleva a cabo la decisión (comportamiento humano), compuesto por individuos, que ubicados por necesidades organizacionales y procesos internos de selección, conforman la estructura jerárquica.

Ahora bien, Toda organización contemporánea, incluyendo a las universidades, tiene por necesidad una estructura jerárquica, sea una estructura tradicional piramidal (vertical) o las nuevas formas de organización horizontal que están adoptando algunas organizaciones que las hacen ver como más “democráticas”, “flexibles” y en búsqueda de un mejor desempeño.

Sea como fuere y tal como se ha planteado anteriormente, toda organización, donde la Universidad Veracruzana no es la excepción, tienen un “porqué” y “para que”, que constituyen sus fines, los que a su vez proporcionan legitimidad a la existencia de la organización al satisfacer una necesidad social, prestar un servicio o producir un bien. Al respecto Etzioni (1986: 8) señala:

“Así, pues, establecen líneas de guía para la actividad de la organización. Los fines constituyen también una fuente de legitimidad que justifica las actividades de la organización y, en realidad, su misma existencia.”

Los fines de la organización solo pueden ser alcanzados por los individuos que conforman su estructura jerárquica, dejando a los que se ubican en los mandos más altos tomar las decisiones cruciales de la organización y cuyo efecto, se esperaría, ayudarían a alcanzar sus fines.

En la década de los setentas se dio un crecimiento importante en el sector educativo en general y en las universidades públicas en particular, dando como resultado que la Universidad se convierta en una verdadera burocracia (Baldrige, et. al. 1977), ya que posee relaciones burocráticas de autoridad, una jerarquía formal compuesta por niveles que centra la atención en quién tiene la autoridad formal para la planeación como para la decisión. Se crea una burocracia académica, (Hirsch 1997), lo que significa una estructura jerárquica, que para el caso de la Universidad Veracruzana, la podemos describir de la manera siguiente:

La estructura organizativa del la U.V. descansa en la existencia de tres figuras fundamentales de orden jerárquico, una es la del rector que concentra la mayor parte de capacidades decisorias, (Impulsar las actividades de planeación y evaluación institucional tendientes a alcanzar la excelencia académica y la eficiencia administrativa; Someter a la aprobación del consejo universitario general el proyecto de presupuesto anual de egresos, son unos ejemplos), así como convocar a las reuniones del más alto orden de actuación.

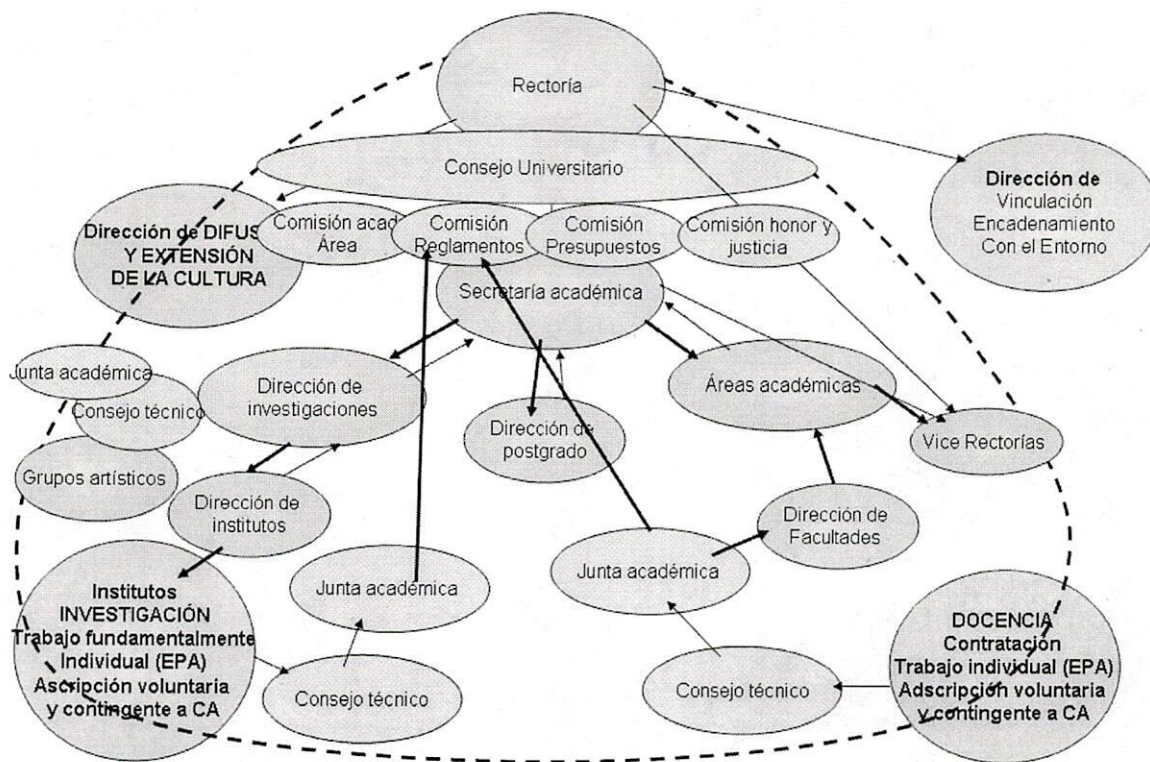
Por otro lado existe la figura de una suerte de operador interno que es el secretario académico, que vehiculiza las actividades al interior. de la organización

(Planear, organizar, dirigir y supervisar las actividades académicas de la Universidad Veracruzana, Coordinar la planeación, organización, supervisión, revisión y actualización de planes y programas de estudio en las carreras de los diversos niveles que ofrezca la universidad veracruzana, son unos ejemplos),

La expansión de la universidad generó necesidades de coordinación a nivel de las cinco regiones en las que se subdividió a lo largo de todo el estado de Veracruz (Región: Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan, Región: Veracruz, Región: Xalapa, Región: Orizaba-Córdoba y Región: Tuxpan-Poza Rica) y en las que la universidad impacta con su oferta educativa por lo que – para asegurar la coordinación de cada plantel regional con la unidad central, Rectoría- se creó la figura del vice-rector al cual se les encomendó las tareas, entre otras, de: coordinar las actividades académicas, las administrativas y las de difusión cultural y extensión universitaria de la región, ajustándose a los planes de trabajo de las secretarías, proponer al consejo universitario regional o al Rector, las acciones y medidas tendientes a lograr la excelencia académica, vigilar el correcto funcionamiento de las dependencias de su región, informando con oportunidad las anomalías detectadas a la Rectoría.

En la figura 1 se puede observar la base material jerárquica o el “desde donde” se llevan a cabo las decisiones organizacionales y la coordinación de las actividades académicas, administrativas de difusión cultural y extensión universitaria.

Figura 1



Fuente: Mazzotti, Giovanna; Solís, Pedro; González, Claudia y Saldaña, Alejandro (2006)

Por otro lado, dentro de la estructura jerárquica, se ubica al Secretario de Administración y Finanzas el cual opera como una especie de ecónomo institucional que, en colaboración con el rector, se le han encomendado las tareas de estudio y resolución de los asuntos de carácter administrativo y financieros de la U.V., así como las de ejercer las funciones de planeación, supervisión y vigilancia en lo concerniente a la operación financiera de la U.V: y la aplicación del reglamento de ingresos y egresos de la institución, a la vez que, fijar cuotas de recuperación por servicios administrativos y académicos prestados por la U.V:

Dentro de este andamiaje orgánico-jerárquico, que hemos venido describiendo, se ubican los Directores Generales de Áreas Académicas, que juegan un papel de mediadores entre los grandes objetivos y metas que persigue la U.V, y los planes y programas de estudio que se materializan en cada facultad y cuyos objetivos y metas específicos se esperaría, estarían alineados a los objetivos y metas generales de la institución. Las atribuciones encomendadas a estos funcionarios, entre otras, encontramos las siguientes: La formulación de los planes de desarrollo académico de su área y evaluar periódicamente sus resultados, realizar la evaluación y el seguimiento de los planes y programas de estudio vigentes, a fin de mantenerlos actualizados. y requerir de las facultades del área la información académica escolar que permita analizar y evaluar su actuación e informar al secretario académico sobre los resultados obtenidos.

Un poco más abajo en el andamiaje jerárquico encontramos a los Directores de Facultades o Institutos, y que son uno de los operadores más cercanos –en la cadena productiva- en coadyuvar en la concretización de las actividades sustantivas de la universidad como son la docencia y la investigación. Dentro de sus atribuciones se resaltan las de dirigir y coordinar la planeación, programación, y evaluación de todas las actividades de la facultad o instituto, responsabilizarse del cumplimiento de los planes y programas de docencia e investigación, tomando las medidas necesarias para tal efecto y presentar a la secretaría académica, a través de los directores generales de área académica, el proyecto de actividades y programas académicos.

En la estructura jerárquica encontramos también a los Secretarios de Facultades que son una suerte de vigilantes del proceso de ingreso, estancia y egreso legal de los alumnos dentro de la institución educativa, ser responsable de la administración escolar, conservar el orden y buen funcionamiento de la facultad y supervisar y controlar el manejo y buen uso del archivo de la facultad, son algunas de sus funciones.

Por si no fuera suficiente, se crea, como la máxima autoridad, el Consejo Universitario General, que se compone por los funcionarios y autoridades universitarias antes mencionados incluyendo a un consejero maestro o investigador de cada facultad y uno por cada carrera que se ofrezca en el sistema abierto, un consejero alumno por cada facultad o Instituto y uno por cada carrera que se ofrezca en el sistema de enseñanza abierta, dentro de sus atribuciones, entre otras, están: expedir el Estatuto General, la reglamentación necesaria y los acuerdos específicos que, juntos todos, tienen como finalidad la eficiente operación de la Universidad Veracruzana. Aprobar las formas de organización académica y de difusión y las modalidades escolares que se establezcan en la Universidad Veracruzana, aprobar el presupuesto anual de egresos de la Universidad Veracruzana, y nombrar a los integrantes de las comisiones del consejo universitario general.

Este repaso de los principales funcionarios y autoridades y de algunas de sus funciones principales dentro de la estructura jerárquica de la Universidad Veracruzana no pretende ser exhaustiva ni mostrarla íntegra, solo tiene como objetivo ilustrar y resaltar la compleja estructura del engranaje burocrático que se ha

estructurado a lo largo del tiempo en aras de una mejor prestación del servicio, aunque en algunas ocasiones este mismo mecanismo administrativo en alguna de sus áreas de competencia sea, paradójicamente, su propio freno, producto, que deriva de las complejas interacciones entre los miembros de la organización.

Cabe, además, mencionar que las personas que integran los puestos antes mencionados, son docentes que fueron nombrados siguiendo los lineamientos de la normatividad vigente para el caso y por las instancias correspondientes para cumplir las tareas administrativas por el tiempo determinado en la legislación universitaria (Universidad Veracruzana, 1996:23-50)

Estas instancias burocráticas-administrativas que surgieron como apoyo a las funciones sustantivas de la universidad, se convirtieron en el lugar donde se toman las decisiones, se concentra tanto el poder como los recursos y se controlan los procesos administrativos. (Hirsch, 1997)

1.2.3 Instancias Operativas del MEIF

Junto a la gran estructura jerárquica que caracteriza a la Universidad Veracruzana, se crea y establece, para el desarrollo de las actividades del MEIF, tres instancias: la Coordinación de Planes y programas de estudio, la Dirección del Área de formación Básica General y la Coordinación del Sistema Institucional de Tutorías.

A Través de la Coordinación de Planes y Programas de Estudio se desarrolla la tarea de diseño curricular con la colaboración de los académicos de cada programa. Esta instancia propone, a las diferentes facultades y escuelas que tienen presencia en las cinco regiones (Xalapa, Orizaba-Córdoba, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlan) donde la universidad veracruzana opera y ofrece sus servicios, la construcción y diseño de los planes con el enfoque de competencias y al mismo tiempo que se incluya la incorporación de los fines y ejes del MEIF, de tal forma que cada plan de estudios debe atender los criterios de congruencia (racionalidad), integralidad, transversalidad y flexibilidad.

En relación a la Dirección del Área de Formación Básica General, propone acciones para consolidar las habilidades de comunicación y autoaprendizaje que propone el MEIF, así como impulsar el funcionamiento transversal de las cuatro Experiencias Educativas de esta área: Inglés I y II, Habilidades de Pensamiento Crítico y creativo (HPCYC), Taller de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo (TLYR) y Computación Básica (COMBAS).

En lo que respecta a la Coordinación del sistema Institucional de Tutorías (SIT), centra su atención en el diseño de lineamientos para “eficientar” la operación de las tutorías y en la capacitación del personal académico en la generación de estrategias de operación de las tutorías.

Desde estas instancias administrativas se planifica y diseñan las estrategias pedagógicas, técnico-instrumentales, éticas, etc. y posteriormente son socializadas a

los responsables locales en las distintas facultades y por último su destino final, los docentes que se encargaran de la ejecución de lo planeado previa comunicación y si el caso así lo exige una capacitación previa con la firme intención de alcanzar los fines propuestos en el MEIF.

Hay que tomar en cuenta este factor, el hecho de que las decisiones hechas por la alta jerarquía en la universidad (definición a priori de metodología a seguir, lineamientos preestablecidos para operar, etc.) son ejecutadas por personas distintas (docentes), por lo que su implementación podría constituir un problema potencial y es una de las relaciones a establecer como comprensión del comportamiento tan diferenciado exhibido por la facultades en la implementación y adopción del MEIF.

Sin embargo, paralela a la estructura formal jerárquica, se desarrollan dentro de la universidad espacios informales naturales que representan el lugar donde se ponen de manifiesto las inquietudes, deseos, y necesidades de los individuos que aún de diferentes facultades, institutos o escuelas y de diferentes niveles jerárquicos, coinciden en determinadas afinidades e intereses y que al interactuar conforman grupos informales que en algunas ocasiones son el prerrequisito para alcanzar una colaboración más efectiva, situación que en muchas ocasiones no se logra con la reglas o normatividad oficial de la organización burocrática.

Esta condición puede afectar de manera importante a los modelos educativos innovadores como es el caso de Modelo Educativo Integral y flexible (MEIF) implementado en la universidad Veracruzana desde 1999, y esto se puede observar

en el comportamiento exhibido por algunos docentes y facultades al rechazarlo, pero también pueden ser factores detonantes para que los modelos encuentren vías satisfactorias para su ejecución y se puede observar en la conducta que exhibieron algunos docentes y facultades al aceptarlo.

Esto hace resaltar una disociación entre la propuesta pedagógica alternativa (MEIF) que se ofrece como integral y flexible y la estructura jerárquica tradicional rígida, desde “donde” las altas autoridades y funcionarios de los niveles más altos en la jerarquía universitaria tomaron la decisión de implementarla para armonizar con los entornos/ambientes que exigen que la Universidad Veracruzana se modernice de acuerdo a las actuales situaciones, tendencias y retos que se exigen a la educación superior en el siglo XXI.

1.3 Naturaleza del Modelo Educativo Integral y flexible

1.3.1 Estructura y Organización del Modelo Educativo Integral y Flexible.

En 1999 la Universidad Veracruzana presenta el documento “Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el Nivel Licenciatura”, en el cual se plantea que ante los cambios de las formas de vida y de la cultura en el mundo actual, las instituciones educativas y en particular las universidades tienen un papel importante que cumplir como formadoras de profesionistas, con posibilidades de generar y aplicar conocimientos que atiendan a las necesidades de su entorno y que favorezcan el desarrollo social con equidad. Y continúa diciendo que ante los

problemas ambientales, la diversidad cultural, las exigencias del mercado laboral, el aumento de la pobreza, entre otros problemas, es urgente que los futuros profesionistas se desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basados en la educación integrada; es decir, que los estudiantes se formen con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina.

El modelo educativo propuesto plantea como objetivo general: Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional (Universidad Veracruzana 1999).

Y desglosa este objetivo general en objetivos particulares cuya esencia es planteada en términos de desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para lograr, a su vez, la apropiación de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos, propiciando al mismo tiempo un pensamiento lógico, crítico y creativo, establecimiento relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural. y sobre todo lograr un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente.

1.3.1.1 El criterio de integralidad como eje del nuevo modelo

Desde la perspectiva del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), se busca que los estudiantes desarrollen de manera equilibrada y armónica diversas dimensiones del mismo que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Es decir, el MEIF deberá propiciar procesos educativos informativos: marcos culturales, académicos y disciplinarios (teóricos-conceptuales y metodológicos); y formativos: desarrollo de habilidades y la integración de valores expresados en actitudes. El MEIF propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes y no sobre información enciclopedista.

En el documento que describe el modelo (Universidad Veracruzana 1999), se plantean las definiciones de los conceptos habilidades, actitudes y valores que permean a la propuesta pedagógica.

Por habilidades se entiende el potencial que un individuo tiene para adquirir y manejar nuevos conocimientos o destrezas.

Los valores se definen como entes abstractos que las personas consideran vitales para ellas y que se encuentran muy influenciados por la propia sociedad; definen juicios y actitudes, se refieren a lo que el individuo aprecia y reconoce, rechaza o desecha. Los valores son la parte que mueve a las decisiones y actividades en el ámbito de la educación, sirven para guiar las metas y procedimientos de aprendizaje.

Las actitudes se definen como una forma de predisposición relativamente estable de conducta que nos hace reaccionar ante determinados objetos, situaciones o conocimientos de una manera concreta

1.3.1.2 Fines de la formación integral

Los fines sobre los que girará la formación integral, según el modelo educativo, abarcan lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Cada uno de éstos atiende los siguientes aspectos:

De acuerdo al primer fin, lo intelectual, el modelo pretende fomentar el pensamiento lógico, crítico y creativo, necesario para el desarrollo de conocimientos de carácter teórico así como propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación. Con el objetivo de que desarrolle habilidades para razonar, analizar, argumentar, inducir y deducir, que le permita la generación y aplicación de nuevos conocimientos y la solución de problemas.

En relación al segundo fin, la formación humana, se pretende en el estudiante el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal.

El tercer fin, la formación profesional, está orientada hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminadas al saber hacer de la profesión de la que se trate. Esta formación incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes para una inserción favorable del egresado en la situación actual del mundo del trabajo.

El último fin, la formación social, tiene como prioridad fortalecer los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento, fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto a la diversidad cultural.

1.3.1.3 Ejes integradores de la formación

La actividad pedagógica se realiza bajo dos perspectivas diferentes, definidas a través de los términos 'enseñar' y 'educar'. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el primero. La enseñanza implica exponer conocimientos, principalmente de tipo conceptual y procedimientos de carácter científico o técnico, dirigidos a formar profesionistas cualificados. La educación es una actividad compleja que tiende al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, de las actitudes, y de los valores que forman al individuo para la vida en sociedad.

El MEIF, se propone alcanzar los fines educativos a través del tratamiento matizado de ejes integradores, puesto que cada uno de ellos aporta un mapa conceptual distinto y da relevancia diversos contenidos, habilidades y actitudes.

Los ejes integradores se entienden como el enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y el modelo mismo y la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares. Los ejes –se precisa en el documento- pueden contribuir de una manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de contenidos –tanto de los actitudinales, como de los conceptuales y de los procedimientos o técnicas- o, por el contrario, quedarse marginados y desvirtuados si se incorporan únicamente de forma esporádica, asistemático, anecdótica y carente de un marco global.

Para evitar esta trivialización –se menciona en el documento- deben tomarse en cuenta –los ejes- a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa: desde el diseño del plan de estudio de cada carrera, hasta la concreción del trabajo cotidiano en el aula. Desde esta perspectiva, los ejes integradores apuntan directamente hacia una formación integral de los estudiantes, que no comprenda únicamente la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación interdisciplinaria, humanística que impacte a la sociedad e implique una preparación para la vida. Por lo tanto, los ejes no son temas añadidos que deban implicar una carga para el desempeño docente y ningún beneficio para el alumno, anulando de esta manera los aportes de esta propuesta. Los ejes como estrategia curricular deberán posibilitar: a)

Una ruta de acción para lograr el perfil propuesto en cada licenciatura, b) Orientar la metodología que se pondrá en práctica, c) Definir el deber ser de la propuesta que se encuentra en los fines y los objetivos del modelo, y c) La integración de las propuestas y las acciones curriculares expresadas en los programas de estudio.

Los ejes integradores

En la propuesta pedagógica se pueden observar tres principales ejes a los que se les da el peso de integradores. Éstos ejes son: a) Eje teórico, Eje heurístico y c) Eje axiológico.

El primer eje, el teórico, se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento. Se sustenta en el estudio de la sistematización y construcción del conocimiento. A través de la apropiación de ese conocimiento y del manejo de diversas metodologías, el individuo estará en posibilidad comprender la realidad, así como e participar en la producción de su explicación racional. Incluye una dimensión epistemológica para discutir teorías y explicitar el enfoque teórico que se asume en los contenidos de la disciplina que se enseña y considerando sus diversas construcciones epistemológicas.

El segundo eje, el heurístico, comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos para la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas para enfrentar las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural. De esta manera, se afirma en el

documento, se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y en grupo con responsabilidad social, así como la construcción de elementos de investigación aplicada y de la producción artística. Así, se continua afirmando, el estudiante aprovecha el conocimiento aprendido para resolver problemas y aplicar estrategias específicas.

El tercer y último eje, el axiológico propone, que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no solo en el conocimiento. Este eje se constituye por el conjunto de valores y actitudes que promueve la institución tratando de involucrar tanto a estudiantes como profesores, autoridades y trabajadores.

De acuerdo al modelo, la estrategia para incorporar este eje en los contenidos curriculares deberá: a) Considerar la elaboración de un ideario al interior de cada dependencia que comprenda los valores de la universidad y además los valores propios de cada disciplina, b) Poner en práctica acciones institucionales de respeto hacia al sociedad, la cultura y el medio ambiente a través de programas de mejoramiento ecológico de atención a grupos marginados y del recate de las tradiciones culturales, entre otros. y c) Promover que los profesores, y la comunidad universitaria en general, vivan en la práctica cotidiana de su trabajo los valores que la universidad busca fomentar en los alumnos.

Una vez asumida, por parte de los diseñadores de la propuesta metodológica, la importancia de incluir en el currículo los ejes antes descritos, se proponen en el

marco del actual modelo, las siguientes recomendaciones para incorporarlos en forma programática: a) Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento, b) Asumir el conocimiento científico como producción social, incorporado su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad, c) Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto circular los valores que se quieran transmitir, ya que estarán, presentes, de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas (antes materias), d) Los objetos de cada curso o experiencia educativa deberán contemplar el desarrollo de los ejes, y e) Resulta fundamental para el aprendizaje crear situaciones en las que el alumnado tenga oportunidad de: plantear y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando otras; saber argumentar la posición que se considere más justa aún cuando no resulte cómoda.

1.3.1.4 Transversalidad del modelo

La transversalidad es considerada como la estrategia metodológica fundamental en este modelo ya que a través de ella se logrará –según que todos los programas de estudio, y experiencias educativas en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminadas al logro de los cuatro fines propuestos así como la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta Estrategia también busca posibilitar que las habilidades básicas

de pensamiento y comunicación (área básica) que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio.

1.3.1.5 Áreas de formación en los planes de estudio

La nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta, como se mencionó anteriormente, hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un currículo flexible, apoyado en el sistema de horas crédito. El sistema de créditos se considera únicamente como un sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura curricular electiva y flexible. En el diseño de las estructuras curriculares del nivel de licenciatura se incluyen cursos y otras experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, que cubren contenidos en las siguientes cuatro áreas de formación:

Primera área de formación, formación básica, corresponde a la adquisición y/o acreditación de conocimientos y habilidades de carácter Inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual, mediante los cuales, de acuerdo al modelo, el estudiante será capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria. Dentro de la formación básica se consideran dos campos: el área básica general, cuyos cursos son: Computación Básica, Inglés I y II, lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo y Habilidades del pensamiento crítico y creativo, y el de iniciación a la disciplina, que corresponde a la formación necesaria para acceder al estudio de una disciplina. Los cuerpos

colegiados de cada carrera deberán definir los contenidos y experiencias que consideren necesarios para que un estudiante se inicie en el estudio de la disciplina.

La segunda área de formación, formación disciplinaria, corresponde a las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las cuales se caracteriza el perfil que el profesional debe manejar en función de su disciplina. Las experiencias educativas y los cursos son de carácter obligatorio.

La tercer área de formación, formación Terminal, se refiere al conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional. Aquí se concentra la mayor parte de los cursos educativos de carácter optativo. Esta área permitirá la expresión de las diferencias de carácter regional, que debido a la desconcentración geográfica de la Universidad Veracruzana deberán tener un lugar en los proyectos curriculares.

La cuarta área de formación, de Elección Libre, está dirigida a la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos. Puede incluir experiencias educativas de cualquiera de las áreas de formación y de cualquier disciplina. La restricciones en esta área estarán dadas sólo por la variedad y cantidad de las materias que la Universidad ofrezca para todos sus estudiantes.

1.3.2 Estrategias para la operación del modelo.

1.3.2.1 Experiencias Educativas:

Desde la perspectiva de la estrategia pedagógica propuesta (MEIF), las experiencias educativas (antes materias) deben ser entendidas no sólo las que están contenidas en la curricula de cada disciplina y que se realizan en el aula, sino también aquellas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo.

Dentro de éstas están: Las actividades en el aula, las prácticas profesionales, el servicio social, la vinculación con la comunidad, la investigación, el trabajo recepcional, las estancias académicas, las experiencias artísticas, las actividades deportivas, las actividades en la biblioteca y de comunicación electrónica.

1.3.2.2 Sistema de Tutorías Académicas

El sistema de tutorías académicas es un instrumento importante para el logro de los fines del modelo. Una formación integral en un modelo flexible, de acuerdo a los diseñadores, exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia. La enseñanza tutorial, pretende mediante la educación personalizada, que el estudiante desempeñe un papel más activo en el proceso enseñanza- aprendizaje en el que se promueva la creación y recreación del conocimiento y se desarrollen habilidades, destrezas y

actitudes, no sólo en el ámbito académico sino también en los aspectos personal y social.

En la estructura de la propuesta pedagógica, se hace una distinción entre los conceptos asesoría y tutoría. El primero, la asesoría, se define como una consulta donde no hay un programa preestablecido que desarrollar; es una relación que se establece de manera eventual y sin una sistematicidad. La segunda, la tutoría, se conceptualiza como el desarrollo de un plan estructurado entre tutor y tutorado, de manera sistemática, bajo los lineamientos de un programa determinado.

La tutoría puede ser de dos tipos: a) El tutor-orientador que tiene como función brindar orientación al estudiante durante toda su trayectoria escolar (construcción del perfil profesional individual de acuerdo a las capacidades e intereses del alumno, mediador académico entre las instancias administrativas, los cuerpos colegiados y los tutorados). b) El profesor-tutor ejerce la tutoría como estrategia centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje, en ella se establece una relación psicopedagógica entre tutor y estudiante, se realiza de manera individual y/o colectivamente, que permita al tutorado superar problemas académicos, mejorar sus potencialidades, su capacidad crítica e innovadora tanto en el aprovechamiento académico como en el aspecto humano.

Los objetivos que han sido diseñados para ser alcanzados por los tutores en el ejercicio de la acción tutorial en el MEIF, se plantearon de la siguiente manera: a) Orientar de manera sistemática el proceso formativo del estudiante, b) Identificar las

potencialidades del estudiante de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en el tránsito por la universidad, c) Promover en el estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes tales como compromiso, responsabilidad, respeto y solidaridad y d) Guiar al estudiante tanto en los procesos académicos como en los administrativos.

Perfil general del tutor

El MEIF exige del docente que va a desempeñar las tareas de tutor un determinado perfil que garantice el buen funcionamiento de esta nueva actividad (servicio) encomendada a los profesores, primordialmente de tiempo completo. El perfil se delinea por cuatro características principales, a saber: a) Identificarse con la misión y filosofía de la Universidad Veracruzana, b) Tener dominio y experiencia en las áreas profesionales en las que se ofrece tutoría, c) Poseer experiencia docente, d) Dominar las generalidades del plan de estudio de su carrera y e) Poseer características y actitudes para generar confianza, comunicar entusiasmo, adaptarse a las diversas personalidades de los alumnos, propiciar la independencia, la creatividad y el espíritu crítico, promover la creación y recreación del conocimiento y fomentar el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes.

Funciones generales de la tutoría

Las tareas que los tutores desempeñan desde la propuesta del MEIF se pueden ubicar en tres áreas de intervención.

- a) Respecto del alumno: el tutor deberá conocer la situación individual de cada tutorado, así como intervenir en aspectos relacionados con la falta de motivación y organización de técnicas de estudio y de informarse de los resultados académicos del alumno para conformar su historia académica.

En esta área, de acuerdo al MEIF, la tutoría de un profesor debe ser fundamentalmente la posición de una persona que analiza escenarios, propone opciones, sugiere posibilidades de acción y le deja al alumno la toma de decisiones.

- b) Respecto del grupo: el tutor tendrá como responsabilidad, fomentar la cohesión del grupo de tutorados, posibilitar el acercamiento a la cultura entendida de forma global, colaborar en las diversas experiencias educativas y coordinarse con las academias (conjunto de docentes afines a un área específica de la disciplina que se enseña en la facultad, a saber: área de investigación, área teórica, área de la práctica etc. que se reúnen para analizar la problemática de cada área, buscar soluciones y planear acciones para el mejor desempeño de la actividad docente) para la planeación y evaluación del rendimiento escolar.
- c) Respecto de la Institución: el tutor deberá participar con los demás tutores en reuniones de evaluación de las actividades realizadas y analizar las opiniones y encontrar las soluciones para los problemas de los tutorados según lo señalen los grupos colegiados.

1.3.2.3 Proceso de admisión

La admisión es un procedimiento mediante el cual la Universidad decide quiénes serán beneficiados con la educación y define su situación de partida.

Trasciende –de acuerdo a este proceso y los diseñadores- los límites de un examen de selección, implicando un conocimiento exhaustivo del aspirante en cuanto a sus potencialidades, limitaciones, áreas de mejora, y posibilidades de éxito en su trayectoria universitaria. La instrumentación de la propuesta de admisión para el MEIF se plantea en tres etapas:

- a) La primera: etapa, de preparación, es ejecutada para el proceso de admisión, cuyas acciones son: Rescatar la importancia de la Orientación Vocacional, realizar una investigación del perfil profesiográfico individual y ofertar cursos de inducción a los estudiantes sobre los principios del MEIF y otro sobre el examen de selección.
- b) La segunda: la etapa, de selección, comprende por una parte la valoración de conocimientos y habilidades de pensamiento de los aspirantes a través de la aplicación de una prueba estandarizada como se ha hecho tradicionalmente; por la otra, se propone considerar incluir el promedio del bachillerato para completar los criterios de selección.

c) La tercera etapa, de ubicación y diagnóstico, implica que la Universidad Veracruzana trascienda la utilización de los resultados del examen de admisión como mecanismo selectivo, y les de un uso académico para elaborar estrategias remediales que permitan el decremento en los índices de reprobación y deserción, sobre en todo en los tres primeros semestres de la carrera. Los datos recabados implican conocimientos por áreas disciplinarias que pueden redondear un inventario por cada uno de ellos, además también se realizará un examen médico integral a los aspirantes, para que la institución y ellos mismos conozcan sus estado de salud.

1.3.2.4 Proceso de egreso

De acuerdo con el fin general del modelo de organización curricular que la U.V. propone, la definición del modelo de egreso apunta a considerar además de la conclusión de los estudios en el aula, el laboratorio o el campo, la realización del Servicio Social y de la titulación de nuestros alumnos de manera escolarizada, para convertirlos, según el MEIF, en verdaderos espacios académicos de formación significativa.

1.3.2.5 El servicio social

Una de las pretensiones del modelo educativo que se construye es convertir al servicio social en verdadero espacio de formación significativa. Durante mucho tiempo el servicio social en la Universidad Veracruzana ha sido un requisito

administrativo para poder titularse, al cual no se le ha otorgado el suficiente valor académico como contribución determinante a la formación profesional de los egresados, ni la relevancia social que tiene. Por lo tanto, en el documento se propone: a) Que se retome el espíritu del beneficio social de la ley vigente y b) Que los objetivos del servicio social sean: Colaborar en la formación integral del estudiante, realizar trabajos en beneficio de los sectores más desprotegido de la comunidad, contribuir a la solución de los problemas del entorno en el cual se desarrollará el egresado, según su formación disciplinaria.

Además se prevé que el servicio social se estructure de conformidad con algunas líneas de acción tales como: Incorporarlo curricularmente a los planes de estudio vigentes de cada carrera, considerarlo como una experiencia educativa obligatoria con valor crediticio predeterminado (12 créditos), y además vincularlo con las funciones sustantivas de la universidad a partir de las políticas educativas, curriculares y de extensión de las entidades

1.3.2.6 Experiencia recepcional

La experiencia recepcional dentro del MEIF, se considera como un espacio formativo que permite al alumno alcanzar diversos objetivos indispensables para lograr una formación integral tanto en los aspectos profesional e intelectual como en el humano y el social, ya que le ofrece al estudiante, la oportunidad de integrar y profundizar en determinadas áreas del conocimiento, al mismo tiempo que aplica éste en el escenario real de su entorno, y establece un proceso de comunicación en

el que podrá manejar y procesar la información recibida, así como generarla y darla a conocer a los demás.

Se propone la inclusión del proceso de titulación en la estructura curricular de las carreras, con un valor crediticio predeterminado igual para todas las licenciaturas. Con esto se asegura la conclusión del mismo en un ambiente académico favorable.

La etapa recepcional consiste en desarrollar cualquiera de las modalidades ya establecidas en la normatividad universitaria –trabajos de investigación práctica o documental, trabajos prácticos, científicos o artísticos, diseño de apoyos didácticos aplicados, reportes, informes-, u otras modalidades que cada facultad pueda proponer y justificar de acuerdo a sus particularidades, siempre y cuando se ajuste a los fines del MEIF.

Se elimina la tesis como un candado para la titulación, al mismo tiempo que se elimina la categoría de pasante ya que se conseguirá que todos los alumnos, al cubrir el cien por ciento de los créditos establecidos por su plan de estudio, concluyan y obtengan el grado.

1.3.2.7 Perfil del egresado

De conformidad con la misión de la Universidad Veracruzana, y los fines y ejes del modelo educativo propuesto, los egresados de la institución deben poseer un alto sentido de responsabilidad social y capacidad profesional para abordar y elaborar propuestas de solución a la problemática de entorno, de manera individual y

colectiva, de tal forma que se conviertan en innovadores sociales con base en criterios de sustentabilidad.

1.4 Complejidades locales en las facultades y el modelo educativo integral y flexible.

La heterogeneidad natural del conjunto de disciplinas con sus contenidos teóricos, metodológicos e instrumental existente en el campo de las facultades y escuelas que componen la Universidad Veracruzana (UV), repartidas a lo largo y ancho del estado de Veracruz y ubicadas en cinco regiones antes mencionadas en las que este fue dividido para que aquella respondiera a las demandas de educación superior que en su momento los jóvenes de su tiempo demandaban y que no tenían acceso en sus regiones y como parte también de su política de expansión, es afín con la diversidad cultural y la problemática compleja de las que se compone cada región y a las que se pretendía responder con su apertura.

Pero, esta heterogeneidad del conjunto de disciplinas que la U.V oferta hacia la sociedad, contrasta a su interior con un proceso homogeneizador a través del cual se quiere revestir al conjunto de facultades y escuelas y al mas sublime de sus quehaceres sustantivo -la docencia- vía un modelo pedagógico denominado: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que se asume –por parte de las autoridades universitarias- como totalizador e incluyente pero que sin embargo esta inclusión subsume las diferencias de las distintas disciplinas (y de sus correspondientes

facultades) y de quienes la cultivan a un modelo de modernidad educativa con los cuales las instituciones de educación superior (IES) buscan responder a las exigencias que les imponen ambientes altamente institucionalizados, es decir, los modelos educativos innovadores propuestos por las instituciones de educación superior en general y la universidad veracruzana en particular, funcionan como mitos racionalizados (Meyer y Rowan, 1991:83).

Son mitos en el sentido de que son creencias ampliamente mantenidas que no pueden ser objetivamente verificadas, es decir que son ciertas porque son creídas y son racionalizadas porque toman la forma de reglas que especifican procedimientos necesarios para conseguir un fin determinado, pero, para el caso particular que nos ocupa, dejan de lado, las diferencias y oposiciones particulares (sociales, políticas, económicas y culturales) y las identidades –que otorga una determinada disciplina- de los territorios intelectuales que cultivan y con los cuales están comprometidos los docentes de cada una de las facultades, escuelas y disciplinas de las que se componen las IES en general y la Universidad Veracruzana en particular.

1.4.1 El mundo de las diferencias y oposiciones

Al mundo que nos referimos, de diferencias y oposiciones a su interior, es al de considerar a la universidad como una unidad social compleja y una totalidad en si misma, aunque reconociendo, a su vez, que ella, forma parte de una realidad mucho

más amplia al considerársele dentro de un sistema nacional de educación superior y al mismo tiempo dentro una sociedad particular.

De esta forma, a la universidad se le ha estudiado para evidenciar su estructura compleja a través de estudios empíricos concretos que a su vez, en estas aproximaciones, ponen al descubierto sus diferencias y oposiciones que se dan en su composición toda. Es necesario aclarar que no es intención en este capítulo incluir los resultados de todas las aproximaciones metodológicas ni las perspectivas teóricas con las que se ha estudiado a la universidad, sino que ofrecer algunos ejemplos que nos ayuden a reconocer y comprender ese mundo de diferencias y oposiciones que se dan al interior de esa organización académica.

Como producto de estas aproximaciones empíricas al estudio de la universidad y que revelan ese mundo de oposiciones y diferencias, Becher (2001) nos ofrece una rica y variada descripción y valoración de las diversas disciplinas que cohabitan al interior de la universidad. A través de este rico análisis el autor destaca que una disciplina no sólo se ocupa de un objeto específico de conocimiento, el cual es cultivado, sino que a su vez ellas funcionan como verdaderas tribus, y en este sentido tribus académicas, que poseen su propia identidad y sentido de pertenencia al defender su propio territorio intelectual (con las tareas intelectuales que desempeñan) y que emplean varios mecanismos con la intención de excluir a los foráneos.

Por su parte, Miranda (2001), nos ofrece un estudio de las universidades como organizaciones del conocimiento. El autor destaca otro aspecto de la vida académica y que refleja las diferencias entre las disciplinas al reconocer por un lado que el conocimiento está hecho de ideas y de distintas redes constitutivas con una cierta orientación y significación y, reconoce, que de las ideas y de las redes de ideas, el individuo deriva un conjunto de prácticas y de estrategias (disciplinas) a la vez que estas ideas se construyen, integran y movilizan de conformidad con un conjunto de reglas específicas. Por otro lado, plantea que a las universidades hay que verlas como campos de fuerza en las que los diferentes actores académicos (conformados en las distintas disciplinas), se enfrascan en una lucha por ocupar una mejor posición y reconocimiento (político y cultural) respecto del conocimiento, su legitimidad acerca de su acceso (metodología), posesión, transmisión y resultados.

Continuando con este tour de aproximaciones al estudio de la universidad, Ibarra (2003) aporta desde otra mirada y otro ángulo, una manera diferente de abordar a la organización académica, reconociendo en primer término, y de manera crítica, que la indagación de la universidad se ha polarizado y con mucha frecuencia se destacan sólo los extremos de un continuum, de esta manera en un extremo están los positivistas que ven a la institución educativa como una institución social que favorece el progreso y el bienestar de la sociedad en la modernidad. En el otro extremo, los análisis negativos que ven a la institución como una reproductora de la dominación social, sintetizando los conflictos de clase propios de la modernidad.

Esta polaridad de las aproximaciones al estudio de la universidad, que el observa, le permiten plantear en segundo término, ir mas allá de los discursos predecibles, sin mayores complicaciones y sin recursos rebuscados que respondieron a sus momentos históricos, para pasar a re-pensar a la universidad, como el complejo de relaciones que cruzan su institucionalidad, sus organizaciones y procedimientos y su funcionalidad, pero también en lo que llama sus sin-sentidos, como también desde sus redes imaginario- simbólicas, que al aproximarnos a ellas desde esta perspectiva, nos permitirá también, imaginarla desde los distintos espacios del poder y la sociedad.

En otro estudio, Bourdieu (1988) destaca las diferencias y oposiciones entre las facultades que integran a lo que el denomina "el campo de las instituciones de educación superior", cuya estructura reproduce en la lógica propiamente escolar, la estructura del campo del poder que es reflejo de las oposiciones entre las fracciones de la clase dominante y reconoce que los profesores de las diferentes facultades se distribuyen y oponen entre si por razones económicas, políticas y de prestigio cultural. De esto se sigue que al interior de una facultad (disciplina) podemos encontrar aquellas que tienen una fuerte posición política y socialmente dominantes como el derecho y la medicina, por un conjunto de diferencias económicas, culturales y sociales y por otro lado a facultades subordinadas como por ejemplo, letras y ciencias cuando se les distribuye de acuerdo a indicadores de tipo económico y social.

Basten estos cuatro botones para ilustrar la variabilidad en las formas de aproximarse al estudio de la universidad y mostrarnos al mismo tiempo, su complejidad y su intrincada problemática que detallan sus diferencias, oposiciones, contradicciones y tensiones a su interior. Problemática que no es reconocida o que no quieren reconocer los que apuestan por una educación superior en un supuesto contexto predecible y de fácil control en el que basta solo con las buenas intenciones de los actores educativos para “sacar” adelante las propuestas pedagógicas universitarias del mundo moderno de hoy.

Resumiendo podríamos decir que (retomando nuestro objeto de estudio) el conjunto de facultades y escuelas con su estructura organizacional específica (incluidas en una estructura organizacional más amplia: la UV), junto con las disciplinas que conforman su oferta, que las caracterizan y moldean, incorporan y distribuyen en las diferentes facultades a los distintos catedráticos según la profesión que ostentan. Profesión cargada de valores, creencias y simbolismos, que de alguna manera se oponen a la estructura formal de la organización educativa, con aproximaciones metodológicas y teóricas que las distinguen unas de otras ya sea para transmitir o producir el conocimiento, agrupados en organizaciones sociales semejantes a tribus con identidad y territorio propios con lo cual se protegen de las invasiones de otras tribus académicas que amenazan con invadir, en palabras de Becher, su porción de territorio intelectual, pero que además caracterizadas por un conjunto de indicadores sociales, económicos, políticos y culturales y que al combinarse este conjunto de indicadores con el origen familiar, escolar, prestigio cultural y político, de quienes la ejercen, configuran una intrincada estructura donde unas en un determinado momento y de acuerdo a la conjunción de esos indicadores

se convierten en dominantes y en ese mismo juego con respecto a esos mismos indicadores se convierten en subordinadas. Tal es, desde el marco de las perspectivas de las cuales se ha estudiado a la universidad y que aquí se han recuperado, sin duda, el mundo de las diferencias y oposiciones que podría ayudarnos a comprender mejor el comportamiento exhibido por las facultades de la Universidad Veracruzana camino a la decisión de la adopción e implementación del MEIF.

En la figura 2, que se presenta a continuación, se hace una distribución de las diferentes facultades que han adoptado e implementado el MEIF y el año en el que lo hicieron, así como también aquellas que aún no lo adoptan resaltándose también, el año pero se le agrega la región en la que se ubica la facultad que ha exhibido el comportamiento de no adopción e implementación.

El cuadro, al que se hace alusión se ha dividido en cuatro cuadrantes por el eje 1 (vertical) y el eje 2 (horizontal) y aclarando que no es producto de la investigación misma, sino que una radiografía un tanto arbitraria, pero que a su vez inspirada en el trabajo investigativo de Bourdieu (1988) el cual realizó una investigación en un contexto francés muy diferente al mexicano pero reconociendo al mismo tiempo la tendencia generalizada de algunas profesiones a tener mayor reconocimiento y poder por diferencias económicas, sociales y culturales como la medicina, el derecho y las ciencias, en relación a otras como, sociología, pedagogía, geografía, y trabajo social por nombrar tan solo algunas de ellas.

Con todo, la distribución, año de adopción del MEIF y el espacio que ocupan las facultades de la Universidad Veracruzana y que de acuerdo al eje1 como referencia de un criterio intermedio, las facultades y sus disciplinas correspondientes más cargadas a la derecha serán las consideradas fuertes de acuerdo a criterios sociales, económicos, políticos y culturales, mientras que las más cargadas a la izquierda serán las consideradas subordinadas o débiles de acuerdo a los mismos criterios. Sin olvidar que en el mundo empírico podemos encontrar una serie de combinaciones de acuerdo a las categorías fuerte (poder)-débil (subordinación) y los indicadores arriba señalados nos ayudarían a reconocer que unas facultades son consideradas fuertes de acuerdo a criterios económicos y sociales en relación a otras, pero que aquellas podrían ser consideradas débiles con referencia a otras por criterios políticos y culturales.

SIST. PRODUCTIVOS AGROPECUARIOS 1999 AGRONOMÍA 1999 QUIMICA AGRICOLA 2004 NUTRICIÓN 2002 Q.F.B. 2002 ING. ELECTRÓNICA Y COMUNIC. 2004 ING. INSTRUMENTAL ELECTRÓNICA 2004 ING. AMBIENTAL 2004 ING. MECÁNICO 2004 EDUCACIÓN FÍSICA 1999 Técnica Humanidades ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA 2000 ANTROPOLIGÍA SOCIAL 2000 PEDAGOGÍA 2000 FILOSOFÍA 1999 SOCIOLOGÍA 1999 CIENCIAS Y TECNICAS DE LA COMUNICACIÓN 2004 TRABAJO SOCIAL 1999 ANTROPOLOGÍA HISTÓRICA 2000 GEOGRAFÍA 2004	BIOLOGÍA 2004 MEDICINA VETERINARIA 2004 ING. QUÍMICO 2004 MATEMÁTICAS 2004 ELECTRICO 20004 (UV) VERACRUZANA REL. PUBLICAS 1999 ADMON. NEGOCIOS INTERNACIONALES 1999 RELACIONES INDUSTRIALES 1999 ADMON. DE EMPRESAS TURÍSTICAS 2004 PSICOLOGIA 1999 QUÍMICA CLÍNICA 2002 ENFERMERÍA 2001 ING. CIVIL 2004 FISICA 2004 Ciencias de la salud. Económico administrativa INFORMÁTICA 2002 2003 SISTEMAS COMPUTACIONALES ADMINISTRATIVOS 2003 ADMON. DE EMPRESAS 2003 ECONOMÍA 2002 CONTADURÍA 2003 MEDICINA 2004 Xalapa aún no DERECHO Aún no Xalapa
PUBLICIDAD Y	Fuente: Elaboración propia

1.5 La elección del referente empírico

Durante muchos años la teoría organizacional ha presentado una imagen dorada de las organizaciones (Hirsch, 1997). Sean éstas públicas o privadas fueron consideradas como estructuras jerárquicas y racionales; coherentes y con relativa estabilidad y fáciles de entender y transformar. Esta concepción fue paralela al cuerpo teórico disponible en ciencias sociales con el que se analizaba a las organizaciones.

Hoy día, con los aportes y diferentes perspectivas con los que se estudia a la universidad a través de investigaciones y reflexiones de diferentes disciplinas que han hecho suya este tipo de organización como objeto de estudio, esa concepción se ha transformado de manera importante al grado de concebirla ahora, como estructuras complejas, dinámicas, cambiantes y en entornos muy turbulentos.

Las universidades públicas, fuera del resto del personal, están integradas por una elite (catedráticos, investigadores, altos funcionarios) en donde se produce y transmite el conocimiento, y pudiera pensarse que por el alto nivel cognitivo alcanzado por ese grupo selecto, sus miembros tienen, aún cuando están inmersos en espacios complejos, dinámicos y cambiantes, un alto nivel de madurez y tolerancia para enfrentar los problemas que les plantea la vida académica, pero por los resultados de las investigaciones nos percatamos y tenemos que reconocer que las universidades, en tanto que organizaciones participan de las mismas características y problemática en términos de:

ejercicio de poder de unos sobre otros, formación de coaliciones que con frecuencia obstaculizan la ejecución de nuevas acciones, sabotaje a la hora de implementar un programa, acatamiento de ordenes sin reflexión ni oposición por así convenir a interés muy particulares y para refugiarse en la rutina, descalificaciones de unos contra otros, demasiada centralización en la toma de decisiones, etc.

Con todo, la Universidad Veracruzana se propuso la tarea de implantar un Nuevo Modelo Educativo para la formación de sus futuros egresados y con la firme convicción de enfrentar una nueva realidad que le pone a prueba la calidad y la pertinencia de su quehacer académico. Pero la decisión institucional de adoptar e implementar la nueva estrategia pedagógica exhibió comportamientos opuestos en el suelo de la organización, allí precisamente en el mundo de la cotidianidad y refriega académica, donde la comunicación informal y su contenido se disipa por rumbos y caminos muy diferentes a la de la comunicación formal y vertical que exige la estructura también formal de la organización para dar a conocer las grandes decisiones, donde se tejen y comparten las creencias, valores y sentidos de los académicos que con mucha frecuencia se opone a la de los funcionarios y autoridades, que conforman la estructura formal de la organización. Pero dentro de esta aparente oposición, también encontramos académicos y facultades que parecen, compartir los mismos intereses y decisiones de los que se encuentran en la cúpula organizacional. Y no dudamos que dentro de esta aparente polarización (aceptación-rechazo) se escondan una gran variabilidad de comportamientos ante la decisión de adoptar e implementar el MEIF. Esta situación social nos

hace voltear a ver a esa “inconsistencia” en la realidad en el sentido de que si la decisión institucional es con la finalidad de ser “mejores”, que mecanismos construyen los actores docentes involucrados para responder de manera diferenciada a la oferta institucional de trabajar con una nueva estrategia pedagógica.

Aquí estriba una primera gran importancia para elegir a la Universidad Veracruzana en general y a las facultades de Sociología y Medicina en particular que exhiben el comportamiento antes descrito como el referente empírico para realizar este trabajo de investigación con la finalidad de profundizar y encontrar elementos explicativos o interpretativos de este fenómeno social que emerge ante la decisión de la organización universitaria de responder y armonizar con la adopción e implementación de un modelo educativo que las tendencias y retos actuales del mundo globalizado les exige a las organizaciones de educación superior a través de ofrecer servicios de calidad, excelencia, y flexibilidad.

Las facultades de Sociología y Derecho, ambas situadas en la ciudad de Xalapa (región Xalapa), fueron, elegidas como el referente empírico inmediato para la realización de la investigación de acuerdo a tres criterios. El primero, tiene que ver con el hecho de que ambas facultades y su correspondiente disciplina son de naturaleza totalmente diferente por lo que esta diferenciación de sus marcos teóricos, metodologías, instrumental operativo y practicas de quienes las cultivan, podría revelarnos información valiosa para la comprensión del fenómeno social en cuestión.

El segundo criterio tiene que ver con cuestiones de temporalidad. La facultad de Sociología adoptó e implementó el MEIF en 1999, casi un año después de la decisión de adoptar este modelo educativo por la Universidad Veracruzana. Mientras que la facultad de Medicina aún hoy (en pleno desarrollo de esta investigación, 2007), no lo adopta. A simple vista, esta simplicidad de la temporalidad no lo es tanto si pensamos en cuestiones políticas, sociales culturales, económicas y simbólicas que rondan a estas dos disciplinas.

El tercer criterio tiene que ver con cuestiones más personales. Siendo un trabajador académico de la Universidad Veracruzana, de la región Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan consideré pertinente tomar distancia para la realización de la investigación eligiendo a las facultades de Sociología y Medicina de la región Xalapa respecto a la región donde laboro que geográficamente son opuestas.

Es evidente que la región donde laboro ofrecía el escenario propicio para la realización de la investigación al presentarse el mismo fenómeno social que nos ocupa pero al tratar de dar cumplimiento a uno de los más ácidos y debatidos criterios en las ciencias sociales como es el de la objetividad, se decidió hacer la indagación en la región antes referida.

Pero también hay que reconocer que parte de la historia de vida particular del investigador, puede estar íntimamente ligada al tema objeto de estudio de interés lo que la lucha constante entre la objetividad del proceso metodológico

que se siga en un trabajo investigativo, puede afectar tanto la construcción misma del objeto de estudio como en el proceso de inserción seguido para su comprensión, por la subjetividad misma del investigador.

Capítulo 2

Un marco analítico para el estudio de los procesos decisorios en las organizaciones de educación superior

Con la finalidad de guardar cierta coherencia con el proceso que se ha desarrollado en este trabajo investigativo, para el análisis de las diferentes teorías que se han construido para aproximarnos a las organizaciones y específicamente en el proceso de toma de decisiones, se necesita la guía de un marco analítico que permita darle, en ese campo, coherencia y conexión al análisis a partir de las tendencias teóricas identificadas.

El énfasis en el desarrollo de este capítulo se coloca en el marco analítico que cumple dos importantes funciones. La primera función es la de iluminar el recorrido de nuestra investigación permitiendo definir bajo que perspectivas enfocaremos parte de la observación de nuestro objeto de estudio y con la intención de conceptualizarlo y la segunda función va más en el sentido de no pretender dar respuestas definitivas y acabadas al fenómeno social en estudio ni pretender partir de pre-concepciones, aunque reconocemos que estamos tratando con asuntos del comportamiento humano y resulta a veces casi imposible como seres pensantes, no caer en la tentación de dar respuestas a priori a los hechos sociales que observamos o que en un momento dado creemos que están, como bien apunta Mendoza (2007) gobernados por reglas de determinación, es decir, creer que hay una correspondencia determinista de lo que pensamos y actuamos con lo que hay allá afuera en la realidad. Este punto se tratará más detalladamente en el capítulo III (tres).

La pretensión es, entonces, no cancelar la posibilidad de explorar libremente, pero bajo el escrutinio del instrumental teórico más adecuado para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. Reconociendo al mismo tiempo que somos nosotros, desde la perspectiva teórico-metodológico, los que decidimos que observar, con que observar y desde donde observar.

El capítulo se desarrolla en dos grandes apartados; en el primero se aborda el tema del problema de la toma de decisión en la organización a partir de los postulados de la elección racional. En seguida, abordamos la elección racional, conceptualizándola primero y luego planteando sus postulados que consideran que el individuo (decisor) dentro de la organización toma las decisiones óptimas a partir de la valoración de su actuación y la información que es considerada suficiente para alcanzar los fines organizacionales con el solo hecho de elegir los medios mas adecuados, entre muchos otros para ello.

Posteriormente se expone la racionalidad limitada (Simón, 1982). Con esta postura, la elección racional es fuertemente cuestionada, por parte de este autor, aunque dentro de la misma corriente de la racionalidad en la toma de decisiones. Simón argumenta que el decisor jamás podrá tomar decisiones óptimas ya que no dispone de información suficiente y su capacidad cognitiva es limitada al no poder captarla toda, de tal manera que es una racionalidad limitada, por lo que cambia la decisión óptima por la decisión satisfactoria.

Finalmente se plantea otra vertiente analítica (desde la cuál se puede estudiar a las universidades) para entender a las organizaciones, esto es la

ambigüedad. Y, dentro de esta podemos utilizar tres categorías centrales: “anarquías organizadas”, sistemas flojamente acoplados y “bote de basura”

Se finaliza este apartado con otro marco analítico alternativo: los mitos racionalizados. Concepto introducido por Meyer y Rowan (1999) para referirse a la capacidad de la organización para buscar ser eficiente al tomar decisiones que parecerían no-rationales pero que al institucionalizarse se toman como pautas que guían la acción que, además, no se pueden probar lógicamente pero, sin embargo, son aceptadas .

En el segundo apartado se hace un análisis del MEIF bajo el tamiz de los mitos racionalizados. Análisis que pretende abordar los pilares de la propuesta pedagógica: la racionalidad, la flexibilidad y la integralidad como elementos adoptados del ambiente en el cual se circunscribe el sistema educativo en general y las organizaciones de educación superior en particular.

Pilares que son considerados fuertemente institucionalizados y que al ser transferidos e implementados en el modelo educativo, le da a este y a la organización toda, legitimidad y capacidad de sobrevivencia ante las tendencias y retos que le impone el mundo globalizado a las instituciones responsables de la educación superior.

2.1 La toma de decisiones en las organizaciones

Cuando escuchamos o hablamos de una organización, cualesquiera que sean los fines que persiga, y vemos sus estructuras imponentes; inmediatamente vienen a nuestras mentes imágenes –sin duda- de algo que es estructurado, planeado, armónico, coordinado y racional. Y casi todas las definiciones que encontramos de organización refuerzan esas imágenes: “sistemas de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas de dos o más personas”, “sistema estable y coordinado de relaciones entre funciones”, “un sistema de funciones dinámicas”, “unidades sociales deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos”. Tan solo estas definiciones dan cuenta clara de la imagen que proyectan las organizaciones cuando son observadas a la distancia, de manera aislada y superficialmente.

Pero a medida que nos aproximamos a ellas, se reduce la distancia entre esas imágenes, las definiciones y estructuras físicas, y se puede distinguir el intrincado mundo de las interacciones entre los individuos con sus consecuencias a veces no tan deseadas, su estructura jerárquica, la lucha por espacios de poder y de recursos, la rigidez de su estructura formal y al mismo tiempo los procesos que son utilizados para la toma de las decisiones con las que se pretende hacerlas más eficientes y racionales con el objeto de alcanzar los fines para los cuales fue construida.

De acuerdo a Etzioni (1986) una organización entre menos enajene a su personal será más eficiente ya que los trabajadores satisfechos trabajan más y

mejor que los frustrados y arguye que la felicidad eleva la eficiencia en las organizaciones y a la inversa, sin organizaciones eficientes no hay que pensar mucho en nuestra felicidad. Pareciera entonces –dice- que *la racionalidad de la organización y la felicidad humana van de consuno*. Pero ,agrega, en toda organización se llega a un punto en el que la felicidad y la eficiencia dejan de sostenerse mutuamente ya que no todo trabajo puede ser bien pagado o satisfactorio, ni todas las reglamentaciones y órdenes pueden hacerse aceptables.

Con este argumento llega a la conclusión de que nos enfrentamos con un verdadero dilema, al cual lo expresa de la siguiente manera:

El problema de las organizaciones modernas es por lo tanto, cómo construir agrupaciones humanas tan racionales como sea posible y al mismo tiempo producir un mínimo de efectos indeseables y un máximo de satisfacción. (Etzioni, 1986:4)

Es claro que desde esta perspectiva, Etzioni, centra su atención en el debate y opiniones de las escuelas y expertos acerca de cómo coordinar mejor los esfuerzos humanos, independientemente del lugar que ocupen en la estructura formal de la organización con los valores y creencias de los individuos que derivan de la estructura informal. Producto, a su vez, de las interacciones sociales cotidianas de los actores involucrados con la intención de ponerlo al servicio de los fines de la organización.

Por otra parte, Crozier y Friedberg (1990), enfocan el problema de la racionalidad de las decisiones argumentando que resulta paradójico que algunos dirigentes que se consideran realistas, le presten poca atención al análisis organizativo o sistémico y más a uno tan abstracto y poco aplicable a la realidad como es el planteamiento decisonal.

En la discusión de la racionalidad de las decisiones, los autores afirman que el éxito del planteamiento decisonal se explica porque éste tiene grandes ventajas de tipo psicológico, (hay una especie de ilusión de libertad por parte del decisor que apuesta por este tipo de opción para la toma de decisión), porque se coloca desde el punto de vista del actor y fuera de las restricciones del sistema.

Para Crozier y Friedberg (1990), el planteamiento decisonal tiene el don de la simplicidad y de poseer una gran fuerza lógica, mientras que el análisis de sistema está atenido a la complejidad y a los matices. Piensan que utiliza un lenguaje cómodo que permite la comunicación sin comprometerse con los sentimientos ni con los pensamientos malintencionados de cada quién. Pero advierten que los decisores actuales no pueden emplear únicamente el modo de razonamiento decisonal prolongadamente so pena de perderse totalmente en la abstracción.

Pero además, arguyen que este modo de razonamiento privilegia la acción sobre la comprensión, transforma constantemente todos los elementos de

cálculo y para llegar a ello los descompone y los despoja de su dimensión sistémica para poderles asignar valores objetivos y reordenarlos después en función de una mejor disposición de medios. Y, vuelven advertir, por impecables que sean los cálculos, si las circunstancias sobre las que se trabaja están basadas en un análisis insuficiente, el resultado puede ser desastroso.

Por su parte Simón (1982), en su obra "El comportamiento Administrativo" habla del mismo problema. En su discusión sobre la toma de decisiones, Simón, expone de una manera clara que generalmente los decisores no prestan atención a la elección que precede a toda acción, sino a la determinación de lo que hay que hacer más bien que a la acción misma.

Menciona que una teoría de la administración debe ocuparse tanto de los procesos de decisión como de los procesos de acción, pero que este olvido quizá obedezca a la idea de que la toma de decisiones se limita a la formulación de una política general y por lo que normalmente los decisores creen que la acción de "decidir" se acaba cuando queda determinada la finalidad general de una organización, por el contrario –arguye- la tarea de decidir se extiende a la organización administrativa total, lo mismo que la tarea de hacer. Si los decisores se aseguran de tomar decisiones correctas, lo mismo debe ocurrir que se aseguren de una acción efectiva.

Ahora, otro problema que el resalta en la toma de decisión racional es el hecho evidente que la tarea física real de llevar a cabo los objetivos de una organización recae sobre las personas que se encuentran en el nivel más bajo

de la jerarquía administrativa. El problema que se presenta es que en organizaciones pequeñas el personal no operativo de una organización administrativa participa en el cumplimiento de los objetivos de esa organización en cuanto que puede influir en las decisiones del personal operatorio, porque hay una relación más directa, pero, en organizaciones complejas y de cierto volumen, hay entre los supervisores de la escala superior y los empleados operativos, varios niveles de supervisores intermedios y que se puede presentarse la situación de sujetarse a influencias de otros niveles más altos y que transmiten, elaboran y modifican esas influencias antes que lleguen a los empleados operativos.

Simon reconoce que los individuos están dispuestos a aceptar su condición de miembros de la organización, cuando su actividad dentro de ella contribuya directa o indirectamente a sus propios fines personales.

Otro punto importante en el trabajo de Simon es la Comunicación en la organización. En esta parte el autor establece que: La posibilidad de permitir a un individuo determinado que tome una decisión concreta dependerá con frecuencia de si puede serle transmitida la información que necesita para tomar una decisión prudente y de sí, a su vez, podrá transmitir su decisión a los demás miembros de la organización en cuyo comportamiento se supone que ha de influir esa decisión. Se recupera aquí el concepto de comunicación que se define formalmente como: "Un proceso mediante el cual las premisas decisorias se transmiten de un miembro de la organización a otro"

Por otro lado March (1997) inspirado en el trabajo de Simon, cuestiona cautelosamente el accionar racional, aunque no rechaza totalmente su utilidad, pero intenta establecer sus límites para explicar la decisión organizacional y al mismo tiempo el problema de la toma de decisiones en las organizaciones. Su gran intuición, fue la de concebir la *atención organizacional*, a la cual define como:

“la habilidad que tienen las instancias inteligentes de la organización para observar y decidir acerca de los procesos que tienen lugar en las distintas subunidades organizacionales” (March y Olsen 1997:13)

Considera además a la atención organizacional como un recurso escaso y explica que al componerse la organización en subunidades (las cuales desempeñan diversos procesos simultáneos), las instancias inteligentes de la organización no pueden observar y decidir en todos esos procesos lo cual obliga a crear estrategias y una de ellas es *la rutina*, la cual es definida como una cadena de acciones que no requiere de toma de decisiones, sino que se dispara automáticamente cuando se presentan ciertas condiciones.

El problema, además de ser un recurso escaso, radica en que la mayor parte de los procesos cotidianos que se realizan en la organización están estructurados en rutinas que liberan capacidad de atención organizacional, la cual es dirigida a situaciones especiales o imprevistas.

2. 2 Concepto de racionalidad y elección racional

2.2.1 Concepto de racionalidad

El concepto de **racionalidad** lo podríamos abordar brevemente desde dos perspectivas. La primera sería desde la perspectiva filosófica. Hirsch (1997) nos recuerda que hasta el siglo XVIII, con el surgimiento del mundo industrial, la racionalidad predominante, provenía de los grandes sistemas filosóficos desde Platón, que significaba básicamente –dice- la unidad del ser y la conciencia.

Horkheimer (citado en Hirsch 1997:46), escribe:

“Se concibe a sí misma la filosofía como imagen de la esencia razonable del mundo, algo así como lenguaje o eco de la esencia eterna de las cosas; la percepción de la verdad por los hombres era una sola cosa con la manifestación de la verdad misma, y la capacidad para semejante percepción incluía todas las operaciones del pensar.

Según Sfez (1984) para el clasicismo la razón es universal, que el hombre se define por su uso, (en total oposición al reino animal), el uso de la razón supone la memoria y el orden, la posibilidad de combinar elementos de modo tal que su eslabonamiento se vuelva claro.

La segunda postura, es la perspectiva de la racionalidad “instrumental” la cual en términos muy simplificados se puede definir como “la adecuación de los medios a los fines”

En "Conceptos Sociológicos fundamentales" Weber (2004), hace mención de que la evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional o endopática y escribe sobre esto argumentado:

"Es racional cuando permite captar la realidad en su sentido, intelectualmente, de un modo inmediato y unívoco. Se trata de conexiones significativas, recíprocamente referidas, contenidas en las proposiciones lógicas y matemáticas" (Weber, 2004:6)

Y, refuerza su argumento anterior agregando:

"De igual manera, cuando alguien basándose en los datos ofrecidos por los hechos de la experiencia que nos son conocidos y en fines dados, deduce para su acción las consecuencias claramente inferibles (según nuestra experiencia) acerca de los medios a emplear"(Weber, 2004:6)

A partir de la acción social el Weber (2004:20) realiza una construcción típico-ideal, definiendo que esta puede ser:

a) Racional con arreglos a fines:

"Determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como 'condiciones' o 'medios' para el logro de fines propios racionalmente sopesados o perseguidos".

b) Racional con arreglos a valores:

"Determinada por la creencia consciente en el valor ético, estético, religioso, o de cualquier otra forma como se le interprete propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor".

c) Afectiva: especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales.

d) Tradicional: determinada por una costumbre arraigada.

El campo organizacional puede ser racionalizado en relación con fines o valores diferentes. Lo que es racional para unos, puede ser irracional para otros. El caso límite de lo racional, es la acción racional con arreglo a fines, ya que esta:

“Orienta su acción por el fin, medios y consecuencias implicadas en ella y para lo cual sopesa racionalmente los medios con los fines, los fines con las consecuencias implicadas y los diferentes fines posibles entre sí” (Weber, 2004:21)

El modelo burocrático, por ejemplo, se acompaña discursivamente de un modelo racional en la toma de decisiones. Se presupone que la estructura es jerárquica y bien organizada y que las decisiones se realizan por pasos prefijados y se espera que la aproximación racional lleve a una decisión óptima.

Por su parte Sfez (1984), dentro de la dualidad ganancia-eficacia, considera que esta es una vicisitud de la sociedad industrial, la cual se ocupa cada vez más de la “ganancia” material, por lo que la racionalidad se mide en términos de costos y eficiencia. Y arguye que, un comportamiento racional es el que realiza fines con un mínimo de esfuerzos y el máximo de satisfacción. Una organización es racional cuando es rentable. Un esfuerzo es racional cuando es recompensado.

A su vez, nos recuerda que la definición “clásica” de un comportamiento racional del hombre es aquel, que alejándolo de los sentidos y de las pasiones, le permite considerar, con la luz de la inteligencia los mejores medios de alcanzar un fin que a su vez es racional, o sea sometido a las exigencias de la razón.

Hasta aquí he tratado de dibujar -desde diferentes aproximaciones teóricas- tanto el problema al que se enfrentan las instancias e individuos encargados de la toma de decisiones al interior de las organizaciones en busca de la eficiencia, como los conceptos que definen a la racionalidad. Definiciones que van desde la concepción filosófica hasta la concepción instrumental.

Continuando con este marco analítico, toca ahora, exponer de manera sintética, los marcos teóricos que han sido utilizados para explicar la toma de decisión en las organizaciones en general, pero desde los cuales también puede explicarse ese comportamiento en las instituciones de Educación Superior en particular.

2.2.2 La elección racional

Desde la perspectiva teórica de la **elección racional**, (ubicándola como el referente básico a través del cual las decisiones son tomadas) se reconoce y se tiene la firme creencia de que el decisor tiene la capacidad de hacer un análisis objetivo de la problemática organizacional que frenan el mejor

desempeño de la organización y a partir de ahí realiza una adecuada elección de las alternativas para resolver la problemática que enfrenta haciendo a su vez un adecuado equilibrio entre los medios (recursos de los que disponen) y los fines organizacionales que se persiguen.

Al respecto March y Simón (1980), señalan que el hombre racional de la teoría económica, a diferencia del “hombre administrativo”, hace elecciones “óptimas” en ambientes muy especificados y claramente definidos, de tal manera que cuando se encuentra en situación de toma de decisión, plantea ante él todo el conjunto de alternativas entre el cual escogerá su acción. A cada alternativa le une un grupo de consecuencias, es decir, los acontecimientos que se supone ocurrirían o se producirían si se escoge una alternativa en particular.

Otro aspecto que habría que resaltar, en relación a la elección racional y relacionado con lo anterior son los postulados de la teorías existentes, que dan cuenta de ello expresándolo, en tres categorías, de la siguiente manera: a) Certidumbre: las teorías que suponen que el que toma la decisión tiene un conocimiento completo y exacto de las consecuencias que seguirán a cada consecuencia. b) Riesgo: las teorías que suponen el conocimiento exacto de una distribución de la probabilidad de las consecuencias de cada alternativa. c) Incertidumbre: La teorías que suponen que las consecuencias de cada alternativa se encuentran o pertenecen algún subconjunto de todas las consecuencias posibles, pero que en un momento determinado, la toma de

decisión no puede designar una probabilidad definida a que ocurra una consecuencia particular (March y Simon, 1980).

Por otro lado y de acuerdo a March y Olsen (1997), la versión clásica del modelo racional de toma de decisiones se compone de los pasos siguientes:

- a) El sujeto examina todos los posibles cursos de acción
- b) El sujeto construye todos los futuros escenarios al que lo llevaría cada alternativa examinada.
- c) El sujeto compara estos escenarios futuros y selecciona aquel que maximice su función de utilidad.

Los autores nos recuerdan además que el modelo racional clásico, supone además de información completa, que el sujeto conoce sus preferencias y que éstas son estables, es decir no serán alteradas en el futuro.

Es preciso aclarar que en este trabajo, el concepto de racionalidad será considerado en dos vertientes: la primera como ya se mencionó anteriormente, como instrumento de la elección para la adecuación de medios a fines y la segunda que será tratada más ampliamente en este mismo capítulo dentro del subtema de mitos racionalizados, en el que a la racionalidad se le tratará más bien como un mito. Aunque hay que reconocer que estamos hablando de la misma cosa.

2.3 La racionalidad limitada.

Los trabajos sobre la **racionalidad limitada** datan de los años cincuenta, año en la que la teoría de las organizaciones sufre transformaciones fundamentales (March y Olsen, 1997)

De acuerdo a estos dos autores el paradigma racional que dominaba hasta entonces la disciplina, es cuestionado seriamente en el trabajo de Herbert Simón (Simon, 1955, 1957, 1976). Simon argumenta que los seres humanos no optimizan en sus decisiones organizacionales, debido principalmente a dos razones: primero, su capacidad cognitiva es limitada, por lo que no son capaces de captar y procesar toda la información adecuada al problema que enfrentan; segundo, las decisiones organizacionales normalmente se toman bajo severas restricciones de tiempo y presupuestos, lo que también hace imposible la optimización. Por ello concluye Simon, el modelo racional de toma de decisiones que tiene como objetivo la optimización de los recursos organizacionales es irreal.

Para explicar la toma de decisiones organizacionales, Simon propone un modelo alternativo: el llamado modelo de racionalidad limitada. Este modelo se basa en la idea de que los tomadores de decisiones no tratan de optimizar los recursos organizacionales al tomar una decisión, sino solo de encontrar un curso de acción que les proporcione resultados aceptables. A esta forma de tratar la toma de decisiones Simon le llama satisfacer.

De esto se desprende que si los individuos no intentan optimizar sino que se contentan con satisfacer modifica de manera importante la noción de cómo individuos y organización deciden.

Por otro lado, contrario, al modelo clásico de toma de decisión racional, el modelo de racionalidad limitada, desde el mismo momento que deja de lado la búsqueda de la elección óptima, implica que no tiene la necesidad de examinar exhaustivamente todo el abanico de posibilidades. Por lo que los pasos de este modelo son:

- a) El sujeto decisor establece cual es el nivel mínimo de resultados favorables que está dispuesto a aceptar.
- b) El sujeto examina un número relativamente pequeño de cursos de acción.
- c) El sujeto construye los escenarios futuros al que lo lleven las alternativas estudiadas.
- d) Cuando el sujeto encuentra un escenario futuro en el que sus necesidades son "satisfechas" el sujeto detiene la búsqueda y selecciona esa alternativa.

El modelo de racionalidad limitada no asume información completa, aunque asume que las preferencias son estables y que el sujeto decisor las conoce (March y Olsen, 1997).

2.4 La ambigüedad.

La ambigüedad se refiere a una falta de claridad o consistencia en la realidad, la causalidad o en la intencionalidad. (March, 1994). El autor afirma que situaciones ambiguas son situaciones que no pueden ser codificadas con precisión exhaustiva y en categorías exclusivas. Los propósitos ambiguos son intenciones que no pueden ser especificadas claramente. Identidades ambiguas son identidades de quienes las reglas u ocasiones para su aplicación son imprecisas o contradictorias.

Esta idea de ambigüedad está íntimamente relacionada con las concepciones clásicas de orden en la toma de decisiones. 1) la primera es la realidad, la idea de que existe un mundo objetivo que puede ser percibido y que solo un mundo existe. 2) La causalidad, la idea de que la realidad y la historia están estructuradas por cadenas de causas y efectos (así una concepción o elección influye en las consecuencias). 3) la intencionalidad, la idea de que las decisiones son instrumentos de propósitos y propios de quien las toma. Esto significa que hay ambigüedad en los fines y objetivos, en las percepciones así como en las preferencias e intencionalidad de quién toma decisiones y de los instrumentos “racionales” diseñados para tal efecto

En relación a la interpretación de la realidad March (1994) habla sobre los tomadores de decisiones diciendo que estos tienen fuertes creencias (modelos mentales) acerca de sus inferencias, aceptándolas como verificadas (verdaderas) por su experiencia y se pregunta ¿Cómo es posible que ellos puedan hacer inferencias incorrectas y todavía creer en ellas firmemente?

En cuanto a la construcción de creencias contradictorias March (1994) apunta que: las creencias contradictorias son un standard característico de la vida. Como individuos desarrollamos creencias en la eficacia de la acción, ellas simultáneamente colocan las bases para una creencia. La descripción y justificación de la anterior creencia contiene mucho de los elementos de la creencia posterior. De acuerdo a las decisiones y su implementación el mismo March (1994) arguye que: las decisiones son el resultado de la negociación entre miembros de una coalición. Los participantes pueden compartir algunos objetivos pero característicamente su coalición es una coalición negociada de conveniencias. Los desacuerdos son resueltos por un lenguaje vago y una expectativa vaga. Aunque el significado de las ambigüedades y expectativas puede incrementar los apoyos para una decisión, a menudo conducen a una impredecibilidad en la implementación.

March también hace mención de manera clara de las subculturas refiriéndose a ellas como subunidades al interior de las organizaciones, es decir a un conjunto de individuos que comparten simbólicamente creencias y valores a través de los cuales estos individuos actúan. Así –dice- las dinámicas de su competición de unos contra otros los alienta a elaborar distintas creencias, cada subcultura se desarrolla en contradicción con los otros.

A partir de estas concepciones las “realidades” que confrontan los tomadores de decisiones parecen ser menos ordenadas, más ambiguas de lo que suponían y más simbólicas con relación a la “realidad” con la que se enfrentaba con el modelo tradicional de elección racional, dando paso a

aproximaciones alternativas como es el de las **Anarquías Organizadas** (Cohen, March y Olsen 1972; Cohen y March, 1974). Este concepto fue explícitamente aplicado a las universidades, donde los autores plantean que el contexto de la toma de decisiones de las instituciones de educación superior se caracteriza por tres aspectos:

- a) Una fuerte ambigüedad de preferencias.
- b) Una tecnología indeterminada o poco dominada
- c) Una fluida participación en los procesos de decisión.

Desde la perspectiva de las Anarquías Organizadas, Solís y López (2000) citando a los autores antes mencionados, señalan que la ambigüedad del “yo” se manifiesta en la ambigüedad de las preferencias, las cuales son construidas socialmente, inconsistentes y cambiantes en el tiempo y en la ambigüedad de las identidades definidas en términos de expectativas y, por lo tanto, son imprecisas, inconsistentes, inestables y endógenas.

Siguiendo en esta misma línea, los autores Cohen, March y Olsen advierten sobre la ambigüedad de los fines y metas organizativas y presentan el modelo de **“botes o cestos de basura”** y reviven el cuestionamiento a la tradicional elección racional de toma de decisión lineal, entendida como una relación directa y estrecha entre soluciones y problemas.

La metáfora del “bote de basura, hace explícita el proceso que siguen las decisiones al interior de las organizaciones donde dentro del “bote” coexisten

problemas, soluciones, participantes, y oportunidades elegidas por lo que la lógica en el proceso del “bote de basura” es la de soluciones en busca de problemas y no a la inversa (de acuerdo a la elección racional clásica).

Posteriormente Wheick (1976), recupera el concepto de **“acoplamiento flojo”** para referirse, en oposición a la connotación que ofrece la palabra acoplamiento como sinónimo de conexión, enlace o interdependencia, a la imagen en la cual eventos y elementos de un sistema (organización) están relacionados unos con otros, que son sensibles pero al mismo tiempo cada uno mantiene su propia identidad y evidencia de su separación física y lógica.

El concepto de “acoplamiento flojo” ha sido utilizado como un instrumento para el análisis de las organizaciones educativas. El autor considera que las decisiones, las creencias, las selecciones y las soluciones no siempre están estrechamente vinculadas con los problemas de las organizaciones y su problemática interna. La idea del acoplamiento flojo se evoca cuando se describen en las organizaciones una variedad de situaciones (toma de decisión, planeación, búsqueda de soluciones, todo esto entre las subunidades que la componen, etc.), que permiten reconocer que la identidad, la separación y los lazos de los elementos, que componen a una organización, no se encuentran estrechamente vinculados y que puede ser observado en: 1) tiempos flojos, es decir tiempos cuando hay una cantidad excesiva de recursos relativo a las demandas, 2) ocasiones cuando cualquiera de los muchos medios, producirá el mismo fin, 3) una falta relativa de coordinación, coordinación lenta o coordinación que disminuya mientras se mueve a través

del sistema, 4) una ausencia relativa de regulaciones, 5) falta de respuesta planeada (si todo es urgente, significa que no hay planeación), 6) capacidades pobres de observación de parte del observador 7) poca frecuencia en la inspección de las actividades dentro del sistema, (Wheick, 1976).

2.5 Los mitos racionalizados

Urbiola (2004), citando a Hatch, escribe que el nuevo institucionalismo considera que los cambios que se dan al interior de las organizaciones se deben casi siempre, a la existencia de un principio racional en términos económicos, el cual tiene como objeto el orientar la toma de decisiones y actitudes de la organización con respecto al entorno institucional.

El nuevo institucionalismo admite también que existen elementos y/o aspectos no económicos al interior de la organización que influyen en las acciones "racionales" en términos organizacionales. Es decir la racionalidad de una acción dentro de la organización esta más de acuerdo con lo que un grupo dentro de la organización acepta o valida como correcto que por una decisión basada en términos del cálculo económico.

Meyer y Rowan (1999), explicitan tres procesos específicos de la estructura organizacional que buscan la eficiencia a la vez que son generadores de mitos racionalizados, a saber:

- a) La elaboración de complejas redes de relaciones
- b) El grado de organización colectiva del ambiente

c) Esfuerzos de liderazgo de las organizaciones locales.

En la búsqueda de la eficiencia, al interior de las organizaciones, los individuos ubicados en las posiciones de privilegio para ello, toman decisiones que parecieran o podrían considerarse como no racionales, pero que sin embargo se validan como racionales y se establecen como pautas a seguir, al institucionalizarse (Urbiola, 2004). Esto es lo que Meyer y Rowan (1999) denominan: **“mitos racionalizados”**, cuyo contenido no puede ser probado en términos de lógica pero que, sin embargo, se acepta y se institucionaliza (figura 1).

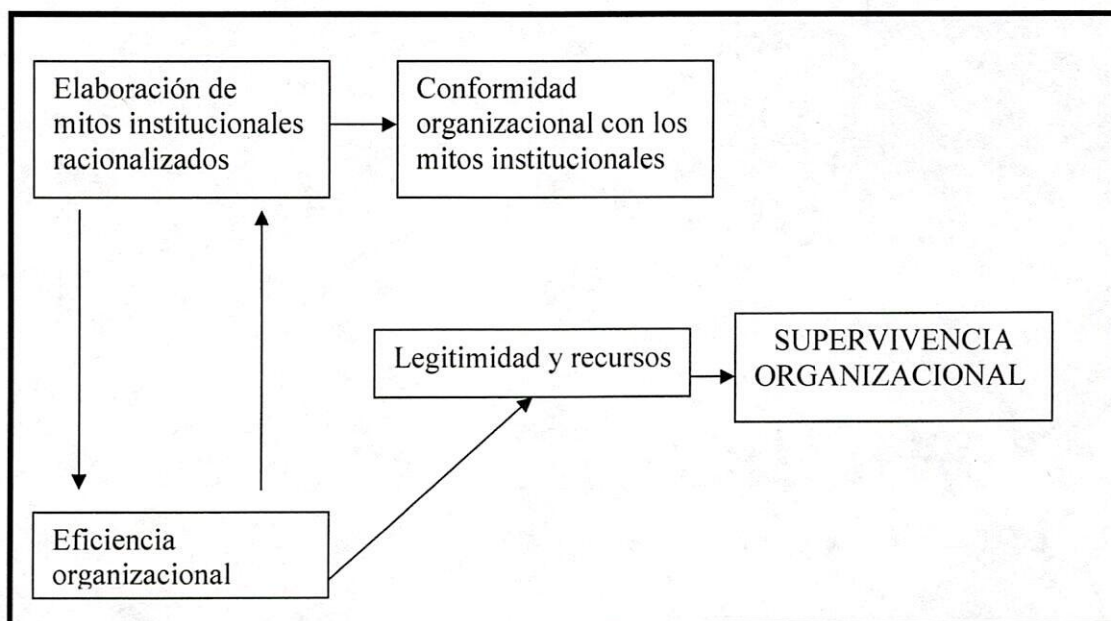
Hatch (1997), citando a Scout escribe que la institucionalización es un proceso donde las acciones se repiten y tienen significados similares tanto para el que las lleva a cabo como para los demás, mostrando así, que el proceso de institucionalización es social e implica un proceso de interacción entre los miembros del grupo y un acuerdo en cuanto al significado o contenido de la acción en particular.

Meyer y Rowan (1999) afirman que en las sociedades modernas las instituciones toman la forma de mitos racionalizados. Son mitos en el sentido de que son creencias ampliamente mantenidas que no pueden ser objetivamente verificadas, es decir que son ciertas porque son creídas. Son racionalizadas porque toman la forma de reglas que especifican procedimientos necesarios para conseguir un fin determinado. Por lo tanto los mitos racionalizados son parte del contexto institucional en el que las

organizaciones operan y al cual se adaptan para mantener su legitimidad social.

Meyer y Rowan (1999) ofrecen una proposición en la que afirman que las organizaciones que incorporan elementos socialmente legitimados y racionalizados en sus estructuras formales maximizan su legitimidad y aumentan sus recursos y capacidad de sobrevivencia (Figura 3). De tal manera que, las organizaciones que incorporan en sus estructuras elementos del entorno fuertemente institucionalizado y que se perciben como exitosos, les permitirá eventualmente sobrevivir.

Figura 3



Fuente: Meyer y Rowan, 1999:94

Urbiola (2004), citando a Selznick, nos dice que de acuerdo a ese actor los mitos y rituales organizacionales pueden poner al descubierto como una organización puede no ser entendida como un sistema racional para coordinar acciones, sino más bien como un sistema de creencias compartidas que exhiben los conceptos dominantes sobre la organización del trabajo. A través el estudio de las creencias compartidas, es posible acercarse al conjunto de creencias dominantes del medio ambiente institucional y a la manera como afectan a las organizaciones.

Además, Meyer y Rowan (1999), sostienen que el medio ambiente institucional afecta a las organizaciones al cambiar su estructura formal para mantener la legitimidad social –vía mitos racionalizados- o consenso necesario para subsistir. Y, también se ven afectadas cuando las organizaciones deben aceptar criterios externos y elementos de legitimación externos aún por encima de los de eficiencia. A medida que el ambiente organizacional se institucionaliza, las relaciones organizacionales internas y externas se estabilizan ya que la institucionalización reduce la variedad y homogeneiza a las organizaciones.

Siguiendo el trabajo de Meyer y Rowan (1999) estos argumentan que las organizaciones (y ahí incluidas las escuelas) adoptan ceremonialmente tecnología (a veces ambigua), programas, servicios y productos en su estructura formal, los cuales están altamente institucionalizados y funcionan como mitos. En este sentido, nos comentan:

“De manera similar, las tecnologías se institucionalizan y se convierten en mitos que vinculan a las organizaciones. Se da por hecho que los procedimientos técnicos de producción, contabilidad, selección de personal, procesamiento de datos, se convierten en medios para lograr los fines organizacionales. Independientemente de su posible eficacia esas técnicas institucionalizadas hacen ver una organización adecuada, racional y moderna” (Rowan y Meyer, 1999, 83)

De acuerdo a estos autores, las universidades, como toda organización académica, al adoptar de manera ceremonial y ritualizado los mitos racionalizados, su estructura formal (legal y burocrática), no es producto de una integración estructural, ni del control y coordinación de sus actividades rutinarias, de enseñanza y aprendizaje, sino el reflejo de las reglas, entendimientos y significados ligados a estructuras sociales institucionalizadas.

Evaluada más por sus formas que por sus resultados, las universidades se desarrollan a través de “clasificaciones rituales” que son reflejo de poderosas reglas institucionales que operan como mitos muy racionalizados (Miranda, 2001)

2.6 El MEIF bajo el tamiz de los mitos racionalizados

2.6.1 ¿Porqué un análisis (del MEIF) desde la perspectiva de los mitos racionalizados?

En primer lugar porque consideramos que los modelos educativos, de las diferentes instituciones de educación superior independientemente del nombre asignado y la orientación filosófica y sicopedagógica utilizada para su diseño, si bien han sido objeto de revisiones y cambios, esto ha ocurrido para su análisis desde las diferentes perspectivas y corrientes específicas de la pedagogía,

filosofía y psicología. Y, en segundo, porque seguramente han sido sometidos al escrutinio de variados métodos para evaluar sus alcances y procesos operativos con la finalidad de medir el impacto en la formación de los estudiantes, y su situación posterior en relación a su inserción, (y en que condiciones), o no en el mercado laboral ya como profesionistas.

Pero estas formas tradicionales junto con la añeja apariencia de la racionalidad con la que se quiere abordar el también añejo e histórico afán de las organizaciones, y entre ellas las organizaciones educativas, de ser más eficientes a través de revisar y cambiar sus modelos pedagógicos, ocultan las otras veredas a través de las cuales se puede acceder también a la comprensión de las estrategias pedagógicas innovadoras. Una de estas veredas y que justifican el trabajo de investigación es la aproximación organizacional desde una perspectiva específica como son los mitos racionalizados, como un marco analítico alternativo.

Meyer y Rowan (1999) nos recuerdan que los mitos son creencias ampliamente mantenidas que no pueden ser objetivamente verificadas pero que los actores al interior de las organizaciones las consideran como ciertas simplemente porque son creídas y son racionalizadas porque al institucionalizarse toman la forma de reglas que delinean ciertos procedimientos necesarios para seguir un fin determinado.

En este mismo orden de ideas, los mitos son componentes que podemos encontrar prácticamente en cualquier organización. Estos pueden ser recibidos

y adoptados del ambiente lo que le permite a las organizaciones interactuar con los elementos que dan origen a los mitos dominantes (en este caso en el campo educativo) de la región o país donde se originaron o donde se encuentre. Pero también los mitos pueden ser producidos dentro de la organización (conjunto de creencias) que la diferencia de otras organizaciones con múltiples finalidades.

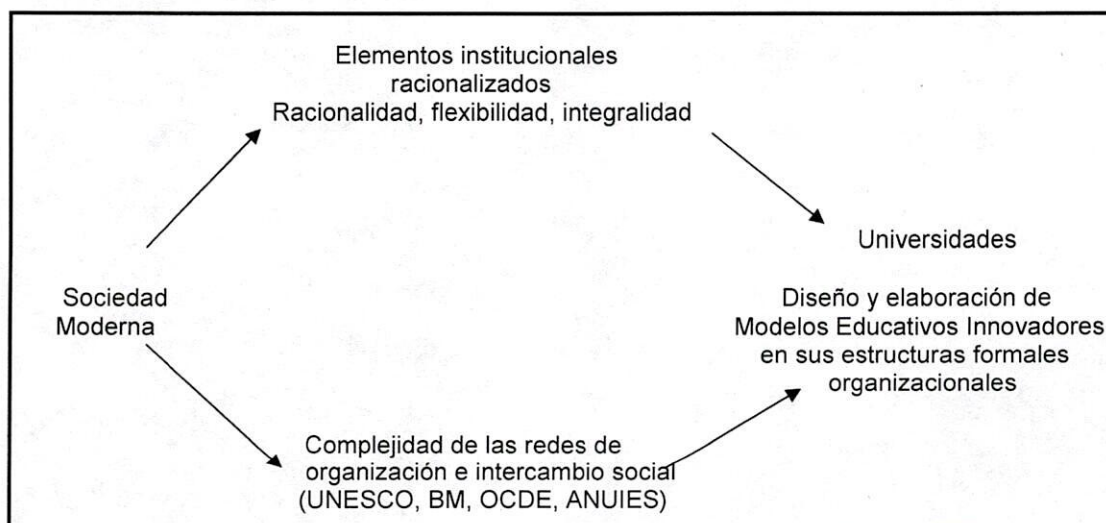
Otra razón por la que nos interesa aproximarnos desde este marco analítico, es lo poco o casi nada que se ha reflexionado (sin olvidar el interés creciente que existe por estudiar a las universidades con los más variados enfoques y aproximaciones teóricas y estrategias metodológicas con el fin de explicar, comprender y /o develar la problemática compleja que en su interior vive), entorno a los modelos educativos en tanto que espacios organizados que las organizaciones educativas los diseñan (como un medio y recurso) para alcanzar sus fines y al mismo tiempo enfrentar los desafíos que el nuevo siglo les impone producto de las transformaciones vertiginosas provocadas por la globalización, la tecnificación y desarrollo de la informática, nuevas demandas de desempeño, estandarización de productos y servicios y el desarrollo de competencias.

Estos desafíos a los que se ven enfrentadas las instituciones de educación superior se complejizan aún más cuando en su interior se entrelazan una serie de redes de relaciones en la organización social, división del trabajo muy diverso y diferenciado, actividades rutinarias y controladas, que hacen de las instituciones educativas, estructuras formales y complejas.

Las estructuras formales no solo son producto de sus redes de relaciones en la organización social. En las sociedades modernas, los elementos de las estructuras formales están fuertemente acopladas con, y reflejan, los entendimientos difundidos de la realidad social (Meyer y Rowan, 1999)

Así, la universidad veracruzana en tanto organización moderna, en la sociedad moderna, ve reflejada en su estructura formal racionalizada en general y en su modelo educativo (MEIF) en particular, los arreglos y entendimientos que en materia educativa son difundidos tanto por organismos internacionales (OCDE, UNESCO) como nacionales (ANUIES) que forman parte de nuestra sociedad. En la figura 4 se resumen estas dos líneas expuestas anteriormente. Ambas líneas sugieren que en la sociedad moderna los Modelos Educativos Innovadores que las instituciones de educación superior están diseñando e implementando son reflejo de la relación entre las complejas redes de organizaciones y de interacción social con los arreglos y entendimientos institucionales racionalizado.

Figura 4



Fuente: Adaptado de Rowan y Meyer, 1999:85

El análisis se hará, para fines de este trabajo investigativo, por lo menos en tres ámbitos, mismos que corresponden a los arreglos y entendimientos que en materia de educación superior, los organismos internacionales y nacionales exigen a las instituciones educativas responsables de formar los futuros profesionistas y que juntos hacen ver a las estrategias pedagógicas (currículo) en su diseño estructural como muy consistentes, armónicas, congruentes y modernas.

En primer lugar, examinaremos **la racionalidad** utilizada en el diseño del currículo "innovador". Racionalidad como una especie de estilo de vida en las organizaciones basado en el cálculo y la adecuación lineal de tareas, actividades, recursos y finalidades que "encajan" perfectamente, como una tuerca en un tornillo.

Luego examinaremos **la flexibilidad** de los modelos educativos en contextos globalizados, caracterizado por la vertiginosa velocidad con la que se producen los cambios en casi todas las esferas de la vida, un desarrollo tecnológico y la modernización paralela a la velocidad con que las cosas cambian y en la que aquellos (los modelos), en materia educativa, deben responder "eficazmente" a ese mundo cambiante y moderno so pena de verse rebasado y no responder a las expectativas que a la educación superior hoy día, vía modos de organización y estrategias pedagógicas "innovadores", se les ha asignado y

exigido con la necesidad de ser más “abiertas” y “flexibles” y su vinculación con la sociedad.

Finalmente, examinaremos **la integralidad** sobre la que pesa una gran responsabilidad ya que a ella se le ha conferido el papel de desarrollar de manera “equilibrada” no solamente diversas dimensiones del sujeto como lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional, sino que también procesos educativos tanto informativos (teóricos-conceptuales), como formativos (desarrollo de habilidades e integración de valores y actitudes) (Universidad Veracruzana, 1999).

Todos estos elementos en su conjunto hacen aún más complejo al modelo educativo al tiempo que lo hacen ambiguo al no quedar claro como se logrará esa integración o al menos en la práctica se describen una serie de acciones que igual ambiguas da pie a que puedan interpretarse de muchas maneras. Al respecto, en el documento de lineamientos para el nivel de licenciatura de la Universidad Veracruzana podemos leer:

“En este sentido, una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, constituida de manera equilibrada tanto por aspectos intelectuales como morales, que potencien el desarrollo armónico de los alumnos, sin olvidar el contexto social en que viven” (Universidad Veracruzana, 1999:40)

A partir de la manera cómo las acciones son planteadas podemos reconocer, en términos de la racionalidad instrumental (adecuación de medios a fines) para buscar la eficiencia institucional en el ámbito educativo, una falta

de claridad en el “como” se pretende alcanzar los fines perseguidos en la organización educativa.

De tal manera que la importancia que reconocemos en esta perspectiva para aproximarnos al análisis del MEIF radica en que nos permitiría reconocer: a) cómo los actores involucrados en su diseño interpretan el fenómeno educativo, b) discutir los argumentos que los actores sustentan en torno a los componentes y estructura del MEIF, y c) que hay un comportamiento sistematizado (de la universidad en general y del MEIF en particular) de la organización, pero más como producto de ideas, valores y creencias que se originan en el contexto institucional (Meyer y Rowan 1999).

2.6.2 Primer mito racionalizado: La racionalidad

En total concordancia con lo que apunta Miranda (2001), sobre la organización cuando afirma que:

“no es- como concepto o fenómeno- expresión de una generación espontánea ni es obra pura de la imaginación y voluntad de los sujetos sociales. La organización es, antes que otra cosa, producto de un complejo proceso de interacción social en el que la acción humana se enfrenta permanentemente a diversas situaciones donde entran en juego las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos” (Miranda, 2001: 46)

Podemos sostener, entonces, que los modelos educativos innovadores que las universidades del país en general (Ejemplo: El Nuevo Modelo Educativo de Universidad Autónoma de Cd. Juárez, 2004) y la Universidad Veracruzana en

particular con su Modelo Educativo Integral y Flexible, están implementado, no son un fenómeno natural, no son producto de la generación espontánea ni de la pura imaginación, la ilusión o el solo capricho de los sujetos actores organizacionales.

Son antes que nada, construcciones sociales, donde el elemento humano juega un importante papel en su diseño y son además, respuestas específicas que las organizaciones de educación superior instituyen para atender las exigencias que reflejan marcadamente los mitos de sus ambientes altamente institucionalizados, que en términos de educación son, delineados y demandados por los organismos internacionales (UNESCO, BANCO MUNDIAL, OCDE) y nacionales (ANUIES, OCDE México), más que en las demandas particulares de sus actividades de trabajo (Rowan y Meyer, 1999)

Ahora bien, el diseño, adopción e implementación de los nuevos modelos educativos en general y el MEIF en particular es un problema de toma de decisión cuyo acto de realización está indisolublemente ligado a un proceso de racionalidad, y específicamente a la racionalidad instrumental que alude a la construcción de relaciones lógicas y calculadas construidas para cada componente y elementos del MEIF, y fundamentada con base a alcanzar los fines del modelo con el diseño de los medios más adecuados para ello. Este proceso a su vez, se liga a la imagen convencional de las organizaciones como estructuras perfectas, racionales, equilibradas y coherentes.

De acuerdo con Rowan y Meyer (1999), las estructuras formales de las organizaciones (en las sociedades modernas), surgen en contextos muy institucionalizados, creándose políticas, profesiones y programas junto con los productos y servicios (piénsese en la tutoría en la estructura del MEIF, como un servicio para apoyar la trayectoria escolar del alumno en su tránsito por la universidad) que se suponen deben producir racionalmente. El surgimiento de estos programas, profesiones y políticas (En 1998 la UNESCO, propuso a las instituciones educativas, pensar en “un nuevo modelo de educación superior” y delinee sus fines, ver capítulo I), prácticamente obliga a las organizaciones (y en este caso educativas) a incorporar estas nuevas prácticas y procedimientos definidos más por conceptos racionalizados e institucionalizados y adoptados ceremonialmente para aumentar su legitimidad, que por la eficacia de las prácticas y procedimientos adquiridos.

Parecería, entonces, que existe una fuerte creencia de las organizaciones de educación superior en los modelos educativos innovadores, en tanto que estrategias pedagógicas organizadas como estructuras racionales en términos de: objetivos y fines bien definidos y claros, con los recursos y medios apropiados y adecuados para alcanzarlos, con el instrumental técnico y componente humano, capaz de ejecutar las actividades tal y como fueron planeadas para alcanzar los resultados previstos. En otras palabras, una fuerte creencia en que los elementos componentes del MEIF (componentes desglosados y enumerados en el capítulo uno) se encuentran fuertemente acoplados entre sí porque en su diseño esos elementos fueron contruidos y

sopesados bajo una lógica racional en el que <un elemento encaja perfectamente con el siguiente>.

Se reconoce que el proceso decisorio (por parte de las autoridades universitarias, llámese Rector, Vice-rectores y/o funcionarios universitarios cercanos a la autoridad decisoria) de implementación y adopción del modelo educativo siguió una ruta muy diferente a las que tomaron cada una de las facultades en su proceso de incorporación e implementación.

La decisión desde la racionalidad instrumental la podemos constatar en las palabras del ex-rector de la Universidad Veracruzana Dr.Víctor Arredondo Álvarez, cuando en 1998 expreso:

“En suma, queda claro que es impensable buscar la operación de un nuevo enfoque educativo y la consecuente transformación académica sin modificar la organización escolar, los sistemas de apoyo a lo académico y la administración universitaria general. Cuando en la Universidad Veracruzana nos hemos propuesto un nuevo modelo educativo, en realidad nos estamos planteando una verdadera transformación universitaria y no puede ser otra la alternativa sin en verdad aspiramos a proyectarla como una de las mejores instituciones en el ámbito universitario nacional”.

En estas palabras a nivel del discurso se puede inferir que en la concepción, diseño e implementación de MEIF, el modelo usado para su estructuración fue el racional instrumental. Racional como selección consciente por parte de la autoridad central de una alternativa (Modelo Educativo Integral y flexible) probablemente entre otras diversas opciones. Siguiendo el modelo racional (en la decisión de implementar el MEIF), el supuesto básico consiste

en que la distribución y uso futuro de recursos tanto humanos como materiales, información, estructura, etc., para la implementación y adopción del modelo en toda la universidad puede ser racionalizado.

Mientras, la cúpula administrativa universitaria creyó que su tarea había terminado con la acción de decidir cuando los documentos oficiales anunciaban –para tal efecto- la entrada a la modernización educativa con la adopción del MEIF, Simón, nos recuerda que:

“ el proceso decisorio, por el contrario, no acaba cuando queda determinada la finalidad general de una organización. La tarea de “decidir” se extiende a la organización administrativa total lo mismo que la tarea de “hacer” (Simon, 1988:3)

Así, desde su implementación, los 123 programas de estudio de las facultades en las cinco regiones (campus) se fueron incorporando de manera desigual, por lo tanto, se puede observar de forma objetiva el comportamiento que exhibieron los programas educativos rumbo a la adopción del MEIF y en las siguientes tablas se corrobora el comportamiento antes señalado y en las que se resalta aquellas que, incluso, aún no lo adoptan.

**Universidad Veracruzana
Modelo Educativo Integral y Flexible
Programas Educativos**

Total de programas de estudio de licenciatura que ofrece la Universidad Veracruzana	123
Total de programas educativos que se encuentran adscritos actualmente en MEIF	103

Porcentaje de los programas educativos adscritos al MEIF en relación al total de programas que ofrece la U.V.	84%
---	-----

Área académica: Humanidades

Año de ingreso	Programa educativo	Modalidad	Región
1999	Trabajo social	Escolarizado	C-M
1999	Trabajo social	Escolarizado	P-T
1999	Sociología	SEA	C-O
1999	Sociología	Escolarizado	X
1999	Filosofía	Escolarizado	
2000	Pedagogía	Escolarizado	P-T
2000	Pedagogía	Escolarizado	V
2000	Pedagogía	Escolarizado	X
2000	Pedagogía	SEA	
2000	Antropología histórica	Escolarizado	
2000	Antropología social	Escolarizado	
2000	Arqueología	Escolarizado	
2000	Antropología lingüística	Escolarizado	
2004	Ciencias y técnicas de la comunicación	Escolarizado	V
2004	Ciencias y técnicas de la comunicación	SEA	V
Total de PE	15		

Área académica: Biológico-Agropecuario

Año de ingreso	Programa educativo	Modalidad	Región
1999	Sistemas de producción agropecuaria	SEA	C-M
1999	Sistemas de producción agropecuaria	Escolarizado	
1999	Agronomía	Escolarizado	X
2003	Agronomía	Escolarizado	C-O
2003	Agronomía	Escolarizado	P-T
2004	Medicina veterinaria y zootecnia	Escolarizado	V
2004	Medicina veterinaria y zootecnia	Escolarizado	P-T
2004	Biología	Escolarizado	X
2004	Biología	Escolarizado	P-T
2004	Biología	Escolarizado	C-O

Total de PE	10
--------------------	-----------

Área académica: Ciencias de la Salud

Año de ingreso	Programa educativo	Modalidad	Región
1999	Educación física	Escolarizada	V
1999	Psicología	Escolarizada	
1999	Psicología	Escolarizada	P-T
1999	Psicología	Escolarizada	X
2001	Enfermería	Escolarizada	P-T
2001	Enfermería	Escolarizada	C-O
2001	Enfermería	Escolarizada	C-M
2001	Enfermería	Escolarizada	V
2001	Enfermería	Escolarizada	X
2002	Química clínica	Escolarizada	V
2002	Química clínica	Escolarizada	X
2002	Nutrición	Escolarizada	V
2002	Nutrición	Escolarizada	X
2003	Odontología	Escolarizada	C-M
2003	Odontología	Escolarizada	C-O
2003	Odontología	Escolarizada	P-T
2003	Odontología	Escolarizada	V
2004	Medicina	Escolarizada	C-M
2004	Medicina	Escolarizada	P-T
2004	Medicina	Escolarizada	C-O
Total de PE	20		

Área académica: Económico-Administrativo

Año de ingreso	Programa educativo	Modalidad	Región
1999	Administración de negocios internacionales	Escolarizado	X
1999	Publicidad y relaciones públicas	Escolarizado	
1999	Relaciones industriales	Escolarizado	
2002	Economía	Escolarizado	
2002	Informática	Escolarizado	
2003	Contaduría	SEA	C-M
2003	Contaduría	Escolarizado	C-O
2003	Contaduría	SEA	
2003	Contaduría	Escolarizado	P-T
2003	Contaduría	SEA	

2003	Contaduría	Escolarizado	
2003	Contaduría	Sea	V
2003	Contaduría	Escolarizado	
2003	Contaduría	SEA	X
2003	Contaduría	Escolarizado	
2003	Administración de empresas	Escolarizado	C-M
2003	Administración de empresas	Escolarizado	C-O
2003	Administración de empresas	SEA	
2003	Administración de empresas	Escolarizado	V
2003	Administración de empresas	SEA	
2003	Administración de empresas	Escolarizado	X
2003	Administración de empresas	SEA	
2003	Sistemas computacionales administrativos	Escolarizado	C-O
2003	Sistemas computacionales administrativos	Escolarizado	V
2003	Sistemas computacionales administrativos	Escolarizado	X
2003	Administración de empresas turísticas	Escolarizado	V
2004	Geografía	Escolarizada	X
Total de PE	27		

Área académica: Técnica

Año de ingreso	Programa educativo	Modalidad	Región
2002	Arquitectura	Escolarizado	C-O
2002	Arquitectura	Escolarizado	P-T
2002	Química farmacéutica biológica	Escolarizado	X
2002	Química farmacéutica biológica	Escolarizado	C-O
2002	Química agrícola	Escolarizado	
2004	Ingeniería mecánica eléctrica	Escolarizado	X
2004	Ingeniería mecánica eléctrica	Escolarizado	V
2004	Ingeniería mecánica eléctrica	Escolarizado	P-T
2004	Ingeniería mecánica eléctrica	Escolarizado	C-O
2004	Ingeniería mecánica eléctrica	Escolarizado	C-M
2004	Ingeniería civil	Escolarizado	X
2004	Ingeniería civil	Escolarizado	V
2004	Ingeniería civil	Escolarizado	P-T
2004	Ingeniería civil	Escolarizado	C-M
2004	Ingeniería ambiental	Escolarizado	X
2004	Ingeniería ambiental	Escolarizado	P-T
2004	Ingeniería en instrumentación electrónica	Escolarizado	X

2004	Ingeniería electrónica y comunicaciones	Escolarizado	V
2004	Ingeniería electrónica y comunicaciones	Escolarizado	P-T
2004	Matemáticas	Escolarizado	X
2004	Física	Escolarizado	X
2004	Ingeniería química	Escolarizado	X
2004	Ingeniería química	Escolarizado	V
2004	Ingeniería química	Escolarizado	P-T
2004	Ingeniería química	Escolarizado	C-O
2004	Ingeniería química	Escolarizado	C-M
2004	Ingeniería naval	Escolarizado	V
2004	Ingeniería Topográfica Geodésica	Escolarizado	V
2004	Ingeniería química industrial	Escolarizado	C-O
2004	Ingeniería agroquímica	Escolarizado	C-O
Total de PE	30		

Área académica: Artes

Año de ingreso	Programa educativo	Modalidad	Región
2000	Teatro	Escolarizado	X
Total de PE	1		

Total de PE Adscritos al MEIF	103
--------------------------------------	------------

C-M= Coatzacoalcos-Minatitlán

C-O= Córdoba-Orizaba

P-T= Poza Rica-Tuxpan

X= Xalapa

V= Veracruz

Programas educativos por ingresar al MEIF¹ en los años del 2004 y 2005

Área académica: Artes

Programa educativo	Modalidad	Región
--------------------	-----------	--------

¹ El ingreso de estos programas depende de los avances de construcción de su respectivo Programa Educativo.

Artes plásticas	Escolarizado	X
Danza contemporánea	Escolarizado	
Música	Escolarizado	
Educación musical	Escolarizado	
Total de PE: 4		

Área académica: Ciencias de la Salud

Programa educativo	Modalidad	Región
Medicina	Escolarizado	X
Medicina	Escolarizado	V
Odontología	Escolarizado	X
Total de PE: 3		

Área académica: Económico-Administrativo

Programa educativo	Modalidad	Región
Estadística	Escolarizado	X
Total de PE: 1		

Área académica: humanidades

Programa educativo	Modalidad	Región
Derecho	Abierta	C-O
Derecho	Abierta	P-T
Derecho	Abierta	C-M
Derecho	Abierta	V
Derecho	Abierta	X
Derecho	Escolarizada	X
Historia	Escolarizada	X
Lengua inglesa	Escolarizada	X
Lengua francesa	Escolarizada	X
Lengua y literatura hispánicas	Escolarizada	X
Total de PE: 10		

Área académica: Técnica

Programa educativo	Modalidad	Región
Ciencias atmosféricas	Escolarizado	X
Arquitectura	Escolarizado	X
Total de PE: 2		
Total de programas educativos que están por ingresar al MEIF: 20		

Anotaciones

Programa educativo	Modalidad	Región	Área académica	Observaciones
Educación artística	Escolarizada	Xalapa	Artes	
Geografía	Escolarizada	Xalapa	Económico-Administrativo	Este PE es de nueva creación, por lo que será ofertado dentro de los criterios del MEIF.
Enseñanza del inglés	A distancia		Humanidades	Este PE es de nueva creación para la UV2 , y será ofertado dentro de los criterios del MEIF, en modalidad virtual.

Estos PE no son contemplados en el listado de PE en operación o por ingresar al MEIF ya que son licenciaturas de reciente creación.

Fuente: Dirección General de Desarrollo Académico. Coordinación del MEIF. Universidad Veracruzana, 2004

En resumen, el proceso vivido por las facultades –en términos de la implementación y adopción del MEIF en cada una de ellas desde la perspectiva racional - aún plantea numerosas incógnitas que resulta aventurado despejar con la sola desmitificación del mito racional a nivel teórico. Lejos de exaltarlo como la solución del hecho (proceso de diseño, implementación y adopción del MEIF y su impacto como cambio organizacional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje en la UV), conviene permanecer atentos al proceso y los constantes cambios que se están produciendo al interior de las facultades, ya que seguirá siendo un factor relevante en el transcurso de la investigación de cómo el mito de la racionalidad con el cual se diseñan modelos educativos y en

el al parecer se cree como verdad –por parte de la cúpula administrativa de la universidad- para alcanzar ciertos fines determinados, contrasta con la ruta exhibida por las facultades desde la implementación y adopción del modelo educativo innovador en la UV.

Para lograr actuar con una perspectiva más amplia en este contexto es preciso desmontar estas creencias y aceptar que estamos ante situaciones nuevas sobre las cuales aún no ha sido dada la última palabra, como por ejemplo un análisis de la universidad, en contextos organizacionales ambiguos y de acoplamiento flojo.

Líneas más arriba apuntamos que la decisión de diseñar e implementar el MEIF siguió el modelo racional y que éste no permite ver las contradicciones, ni las inconsistencias y mucho menos la existencia de una realidad difusa, por lo que a casi 8 años de distancia que el MEIF fue aprobado para su ejecución en las diferentes facultades y escuelas de la Universidad Veracruzana podemos constatar que de los 123 programas de licenciatura, 103 se encuentran adscritos en el MEIF, que corresponde al 84%, faltando por incorporar 20 programas educativos (ver cuadros presentados en este mismo trabajo).

Pero esto no implica que el proceso de adscripción, se haya dado de manera lineal y sin problemas al contrario en esos mismos cuadros se puede observar de manera clara las facultades, regiones y el año en el que se fueron incorporando. En el documento oficial en el que se presenta la propuesta metodológica del MEIF, Los diseñadores justifican el proceso de incorporación

de las facultades y escuelas con el principio básico de gradualidad, que implica, según ellos, que cada facultad lo hará de acuerdo a sus condiciones y al grado de flexibilidad con que inicien será en base a las particularidades de cada caso. Aquí cobra importancia lo apuntado por Simón (1995) cuando establece que los seres humanos no optimizan en sus decisiones organizacionales debido fundamentalmente a dos razones: primera, su capacidad cognitiva es limitada, por lo que no son capaces de captar y procesar toda la información adecuada al problema que enfrentan; segundo, las decisiones organizacionales normalmente se toman bajo severas restricciones de tiempo y presupuesto, lo que también hace imposible la optimización.

Para poner un ejemplo, en un estudio realizado en La Universidad Veracruzana (Salas Martínez, 2005), se encontró que entre las dificultades que los docentes han observado para la realización de las tutorías están: falta de espacios físicos, excesivo número de alumnos por tutor, carencia de uniformidad en la realización de las tutorías y realización de tutorías en forma inadecuada por los docentes. Podemos observar entonces, que desde la perspectiva de la racionalidad limitada, los actores organizacionales y principalmente los decisores al tener información escasa sobre lo que ocurre al interior de la organización, ven como las metas y objetivos planteados “racionalmente” no se alcanzan.

Por otro lado tenemos que reconocer que el MEIF es un sistema político y para que los objetivos y metas comunes planteadas en el MEIF y sus correspondientes acciones puedan ser alcanzados de manera “eficiente” (de

acuerdo a la racionalidad instrumental), se requiere de la participación conjunta y organizada de los actores organizacionales.

Aquí se presenta un primer problema. Los decisores apoyados en el modelo racional no reconocen que la acción colectiva no se da de manera natural ni tampoco es un desarrollo automático en el que se esperaría que los individuos por el simple hecho de ser seres sociales (Crozier, 1990), sería la condición para que estos se unan, agrupen y organicen en torno un modelo educativo que debe ejecutarse tal cual se plantea de manera discursiva y plasmada en un documento rector sin enfrentar conflicto alguno en su puesta en marcha.

Un segundo problema que se enfrenta es el de la cooperación que implica para la aceptación e implementación del MEIF, un mínimo de integración de los comportamientos de los individuos o de los grupos o en otras palabras de los actores organizacionales (docentes) en la organización, cada uno de los cuales persigue objetivos divergentes, incluso contradictorios. Pero la acción colectiva en la medida que no es natural, siempre será una coalición de hombres en busca de soluciones de problemas materiales.

Desde este punto de vista El MEIF, como un modelo concreto, material que debe ser ejecutado por individuos y grupos y que para tal efecto se han contruidos medios y/o utilizado recursos que permitan alcanzar los fines propuestos en el, no se pueden abstraer tanto los constructos inventados ni la acción colectiva de un elemento fundamental como es la incertidumbre. Según Crozier la incertidumbre es el recurso fundamental en toda negociación y si hay

incertidumbre, los actores capaces de controlarla la utilizaran en sus transacciones con los que dependen de ellos, pues lo que es incertidumbre desde el punto de vista de los problemas, es poder desde el de los actores.

Entonces, si se quiere hacer un análisis organizacional del MEIF que precisa de la acción colectiva para alcanzar sus fines, siempre bajo el paradigma racional, es necesario considerar el poder ya que la acción colectiva finalmente no es otra cosa que la política cotidiana y el poder su materia prima. Podríamos preguntarnos ¿La conducta de adopción e implementación del MEIF por parte de unas facultades y sus correspondientes docentes es producto del control que ejercieron los que tomaron la decisión de implementarlo sobre aquellos? y en caso de los que aún no lo adoptan ¿será que sea producto del margen de libertad que el actor posee para perseguir sus propios intereses fuera de la racionalidad organizacional, apelando más a sus objetivos y a la lógica de su acción? Si es así, ¿Que otras racionalidades se pueden observar en el comportamiento del actor en un contexto organizacional determinado y que lo lleva a elaborar su propia racionalidad para aceptar y/o rechazar el MEIF?

El MEIF puede ser vivido por algunos actores organizacionales (docentes) como exigente de un comportamiento más flexible para realizar las funciones sustantivas de la Universidad –docencia. Investigación y extensión- lo cual puede ser percibido como contrario a sus intereses y por lo tanto se podría dar el caso de exhibir una conducta de rechazo y al mismo tiempo de resistencia al cambio.

2.6.3 Segundo mito racionalizado: La flexibilidad.

Las transformaciones vertiginosas del mundo actual en el ámbito sociopolítico, económico, científico y tecnológico han impuesto un nuevo orden mundial que ha tocado a las instituciones de educación superior y que desde la década de los ochenta han estado sometida a presiones para que desarrollen tres tendencias básicas tales como: Desarrollo del conocimiento, introducción de procesos de innovación y la capacidad de aprender (UNESCO, 1995, 1998)

Al introducir estas tendencias al interior de las instituciones de educación superior –por las cuales se han visto afectadas en su vida íntima- les han demandado al mismo tiempo una mayor flexibilidad en su organización y en sus relaciones internas, mayor permeabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y una mayor vinculación con su ambiente y la introducción de una mayor dinámica en sus cambios e innovaciones.

La respuesta para atender estas demandas, tendencias y exigencias del ambiente en el que se encuentra inmersas las instituciones de educación superior en general y la universidad veracruzana en particular es diseñar, implementar y adoptar modelos educativos innovadores los cuales por la forma en que son diseñados se les define como “flexibles” y de esta manera adaptarse a las condiciones cambiantes que les plantea el contexto mundial actual.

Para irnos aproximando paulatinamente a la comprensión de la “flexibilidad” como mito racionalizado iniciaremos examinando la ambigüedad de este término. De acuerdo a Díaz (2003), la noción de flexibilidad ha ganado importancia en la literatura educativa, pero a pesar de esta relevancia otorgada al concepto en los estudios y debates educativos, la flexibilidad es considerada como un concepto amplio, difuso, difícil de definir y analizar. En la literatura educativa es posible encontrar expresiones como: “institución flexible”, “maestro flexible”, “aprendizaje flexible”, “relaciones pedagógicas flexibles”.

Todos estos usos del término “flexibilidad” generan cierta confusión, y aquí enfrentamos un primer problema: hay muchas voces que subyacen a la flexibilidad, es decir una palabra con múltiples significados provenientes de diferentes voces. Así, la “flexibilidad” puede entenderse de manera más simple como aquella que se opone a la rigidez, en otro sentido como una forma de adaptabilidad a un contexto, una más atrevida en el ámbito del mercado como aquella que favorece la disminución del desempleo e incrementa la competitividad. Al respecto para los que propusieron el MEIF, su

“Implantación logrará la incorporación de nuevas experiencias educativas apoyadas en un trabajo eficaz y eficiente por parte de quienes operan el currículo universitario. Además, plantea la necesidad de elevar el rendimiento académico y escolar no solo en la esfera institucional sino social, dimensión que deberá ser primordial para el trabajo universitario ya que permitirá elevar el nivel de sus egresados, lo que les dará competitividad laboral y presencia social” (universidad Veracruzana 1999:49)

Para otros es un asunto de desregulación, para otras voces es un asunto de adaptarse a condiciones cambiantes.

La misma flexibilización del mercado de trabajo, se ha asociado como un proceso de desregulación, reconociéndolo como la necesidad de eliminar al máximo las restricciones a la libre asignación del trabajo por el mercado (Abramo, 2004), y como una condición para la eficiencia y competitividad, tanto a nivel empresarial como a nivel educativo.

Como dice Carter, citado en Díaz (2003), es un término cargado de un valor muy fuerte sin embargo resbaladizo.

Podríamos suponer analíticamente –en primera instancia- que lo que subyace en el concepto de “flexibilidad” es su incapacidad para ser considerada como una noción que tiende a la convergencia, en un intento por alinear a los actores docentes a los propósitos del modelo educativo innovador en cuanto que puede permitir desde la perspectiva de los actores agregarle significados diferentes, haciendo aún más complicado trazar los medios , recursos y actividades para alcanzar los fines y metas propuestos en el MEIF.

El siguiente paso, camino a examinar el MEIF desde la perspectiva de los mitos racionalizados, será referirnos a la transformación de las estructuras curriculares “rígidas” contenidas en el currículo “viejo” por unas estructuras curriculares “flexibles” innovadoras caracterizado por el cambio del énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje.

En este sentido la Universidad Veracruzana en su modelo educativo alternativo (MEIF), ha buscado flexibilizar, en aras de ser más eficiente y para responder a las exigencias de los organismos internacionales y nacionales, los medios de aprendizaje en términos por ejemplo de que el aula deje de ser el único referente de aprendizaje, ensayando otros ambientes en los cuales el alumno pueda aprender. Así entonces, dentro del MEIF, se recomienda:

“que el estudiante no emplee más allá, entre 12 y 18 horas a la semana en actividades dentro del salón de clases, lo cual le permitirá que tenga un día libre a la semana para dedicarlo a otros tipos de experiencias educativas. Ello no significa menos trabajo académico, sino la diversificación de las experiencias educativas, que resultan en mayor número de horas de dedicación a las tareas académicas a través de una gama de modalidades que no necesariamente implican el salón de clases, pero que si tendrán un valor crediticio formal” (Universidad Veracruzana, 1999:59-60)

El documento en el que se plantea lo anterior, no explicita las razones y/o argumentos que sustenten la medida tomada, con lo que se refuerza la idea de que:

“Los productos, servicios, técnicas, políticas y programas institucionalizados funcionan como mitos poderosos y muchas organizaciones los adoptan ceremonialmente” (Meyer y Rowan, 1999:79)

Por otro lado, lo que se busca con la “flexibilidad es tratar de disminuir, los límites, fronteras y restricciones –que imponía el modelo “rígido”- entre los

contextos de aprendizaje formal e informal, entre el campo educativo y el campo laboral, así como por la articulación o vinculación entre diferentes áreas (objetivos, formación integral, transversalidad, áreas de formación) y niveles de aprendizaje que capaciten al educando a seleccionar y explotar contenidos de aprendizaje en la medida en que transita de un contexto o de un nivel de aprendizaje a otro.

Esta suerte de flexibilizar el sistema productivo y de modificar las estructuras y formas de interacción del proceso educativo, exhibe una práctica organizacional muy particular contenida en el MEIF, de tal manera que basan su legitimidad en la suposición de que esta forma, tal como en los procedimientos técnicos de producción en una empresa, es racionalmente efectivo (Rowan y Meyer, 1999).

Por otra parte, hay una creciente exigencia de flexibilización de los sistemas educativos tanto en sus estructuras, por ejemplo en lo académico-administrativo como favorecer al estudiante para que conforme su propio trayectoria escolar (plan de estudios) en base a las normas establecidas por la institución educativa, utilización del sistema de créditos en los planes y programas de estudio, apertura de nuevas opciones curriculares, aprendizajes flexibles, el acceso a la educación, diversificación de las opciones de titulación, entre otras.

Nuevamente podemos observar que los diseñadores de la alternativa curricular esperarían que la delegación de actividades en cada área en las que los límites, fronteras y restricciones del modelo educativo han sido eliminadas,

por ejemplo que el alumno tenga ahora la oportunidad de elegir su carga académica de acuerdo a su interés y disponibilidad, un sistema de créditos o la diversificación de las opciones de titulación, por si mismas, aún cuando todas ellas están contempladas en la normatividad de la institución lo cual de alguna manera el alumno se ve obligado a cumplirlo, son las más adecuadas.

De tal manera que, independientemente de la posible eficiencia de las actividades delegadas para alcanzar los objetivos curriculares al adoptarse hacen ver a una organización adecuada, responsable, moderna y legítima.

En torno a los componentes y elementos organizacionales de los modelos educativos innovadores (objetivos, sistema crediticio, estructura del tronco común o área básica, plan de estudio flexible, etc.), se tejen una serie de fuertes creencias que funcionan como mitos:

Mito: El modelo educativo flexible al ofrecer un tronco común logrará una relación entre alumnos de distintas profesiones. Esta relación permitirá el intercambio el cual es el punto de interés de cada disciplina y el análisis de un problema desde diferentes enfoques y metodologías.

Mito: El modelo flexible permitirá una mayor atención a los intereses del educando vía la acción tutorial y de la asesoría académica.

Mito: El modelo flexible permite la relación entre profesores y alumnos de diferentes disciplinas lo que, a su vez, permitiría abordar los problemas como comunes y lograr así la interdisciplinariedad.

Como podemos observar estos mitos, en relación a la flexibilidad, están fuertemente racionalizados y funcionan como programas formales institucionalizados y como Meyer y Rowan mencionan, por encima de cualesquiera cálculos de su eficiencia. Además, independientemente de su posible eficiencia o no, estas estrategias y/o programas (sistema tutorial, tronco común o área básica, y la interdisciplinariedad) hacen ver una organización educativa flexible, moderna y adecuada a un entorno cambiante proclive al culto a la informatización y modernidad.

2.6.4 Tercer mito racionalizado: La integralidad

La formación integral en el MEIF parte de la idea de desarrollar equilibrada y armónicamente –aunque no especifica con claridad a que se refiere un desarrollo armónico y equilibrado- diversas dimensiones del estudiante que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Y en ese mismo sentido se establece en el modelo educativo que la Universidad Veracruzana deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos.

Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que en el caso de la educación superior se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos, se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes.

En la propuesta pedagógica, se hace referencia a tres conceptos orientadores en la práctica educativa y que desde la perspectiva de los diseñadores contribuiría a alcanzar los fines de formación integral y que se desglosaron en el capítulo 1. Los conceptos a los que se hace referencia son: Habilidad, actitudes y valores.

En la práctica educativa común y en MEIF el término habilidad es usado para denotar el potencial que un individuo tiene para adquirir y manejar nuevos conocimientos o destrezas.

Las actitudes se definen en ese mismo documento como una forma de predisposición relativamente estable de conducta que nos hace reaccionar ante determinados objetos, situaciones o conocimientos, de una manera concreta. Algunas actitudes son básicas y comunes a todos los individuos y a distintas etapas de su desarrollo, mientras que otras son diferenciadas dependiendo del nivel educativo y del contexto en el que se desenvuelvan.

Los valores son entes abstractos que las personas consideran vitales para ellas y que se encuentran muy influenciados por la propia sociedad; definen juicios y actitudes, se refieren a lo que el individuo aprecia y reconoce, rechaza o desecha. El valor, de cierta forma, es el hilo conductor que califica y da sentido a una actitud. Los valores son la parte que mueve a las decisiones y actividades en el ámbito de la educación, sirven para guiar las metas y procedimientos de aprendizaje.

El MEIF propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes (aprendizaje) y no sobre una información enciclopedista, ya que el modelo educativo asume que un alumno bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral.

En el proceso de la formación integral, conviene hacer una diferenciación entre dos objetivos de naturaleza muy distinta; por un lado, conseguir reducir la ambigüedad de los conceptos “armonía” y “equilibrio” que al relacionarlos con lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional, los docentes pueden agregar nuevos y diferentes significados a esos conceptos cuya operacionalidad en la práctica podría verse afectada y por lo tanto la integralidad en la formación del estudiante desde la perspectiva del MEIF podría ser fuertemente cuestionado y, por otro, lograr que culturas disciplinares y actores organizacionales (docentes, funcionarios y autoridades) muy distintos trabajen conjuntamente.

Quizá el mayor reto sea lograr que las distintas culturas disciplinares (facultades) y actores organizacionales sean capaces de trabajar de modo unificado (orientados por los objetivos y la integralidad planteados en el MEIF) cuando hasta ahora se mantienen estilos, rutinas y valores disciplinares y académicas muy distintos, y en algunos casos, hasta opuestos. Cabe pensar, por ejemplo, en el estilo más analítico de los matemáticos frente al sentido práctico de los ingenieros.

lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional, los docentes pueden agregar nuevos y diferentes significados a esos conceptos cuya operacionalidad en la práctica podría verse afectada y por lo tanto la integralidad en la formación del estudiante desde la perspectiva del MEIF podría ser fuertemente cuestionado y, por otro, lograr que culturas disciplinares y actores organizacionales (docentes, funcionarios y autoridades) muy distintos trabajen conjuntamente.

Quizá el mayor reto sea lograr que las distintas culturas disciplinares (facultades) y actores organizacionales sean capaces de trabajar de modo unificado (orientados por los objetivos y la integralidad planteados en el MEIF) cuando hasta ahora se mantienen estilos, rutinas y valores disciplinares y académicas muy distintos, y en algunos casos, hasta opuestos. Cabe pensar, por ejemplo, en el estilo más analítico de los matemáticos frente al sentido práctico de los ingenieros.

La integralidad –al igual que los conceptos de armonía y equilibrio- es un concepto elástico y ambiguo que al usarse tiende a confundir varios aspectos diversos del campo educativo al momento de integrar los elementos componentes del MEIF (fines, ejes integradores, conocimientos, valores, actitudes, tutorías) como por ejemplo –por un lado- en el diseño de los contenidos de los programas de estudio que implica integrar los conocimientos que el estudiante deberá adquirir, las habilidades que deberá desarrollar en su formación profesional y al mismo tiempo los valores y actividades que deberá aprender y a asimilar para después encaminarlos hacia el desempeño y saber

hacer de la profesión que ejercerá y por otro, el programa es elaborado por un equipo de docentes afines a la experiencia educativa (antes materia en los modelos denominados rígidos o tradicionales), la elaboración del programa implica cooperación y un mínimo de integración de los actores organizacionales con toda la problemática que conlleva la acción colectiva (Crozier, M. y Friedberg, 1990), principalmente cuando se trabaja con conceptos tan ambiguos que permiten muchas interpretaciones e incorporación constante de significados.

Frente a la concepción de integralidad de los elementos componentes del MEIF, las facultades y los docentes exhiben un comportamiento totalmente diferente y opuesto que no refleja el significado univoco e instrumental con el que se le utiliza. Meyer y Rowan (1999:79) observan que:

Las estructuras formales de muchas organizaciones en la sociedad postindustrial reflejan marcadamente los mitos de sus ambientes institucionales, más que las demandas de sus actividades de trabajo.

La integralidad como elemento de la estructura formal del MEIF, es una manifestación de poderosas reglas institucionales, las cuales, como argumentan Meyer y Rowan, funcionan como mitos sumamente racionalizados. El MEIF, como un programa formal dentro de la universidad en tanto que organización educativa esta institucionalizado de tal manera que en las actividades y funciones de la enseñanza, ideológicamente se definen a esas

actividades y funciones como adecuadas (reacuérdesse en el MEIF, ¿quién mejor para realizar la tutoría?, pues el docente, es la respuesta institucional).

Se da por hecho y se convierte al docente en el medio más adecuado para alcanzar los fines organizacionales, por lo que independientemente de la posible eficiencia de la función tutorial por parte del docente, hace ver a una organización actualizada, moderna y legitimada ante la sociedad.

Capítulo 3

Reflexiones método/epistemológicas.

Este capítulo se desarrolla en tres apartados. En el primero se hace una reflexión epistemológica en torno al mundo empírico, referido al campo de los fenómenos sociales y que asume el estudio en cuestión tratando de guardar cierta coherencia con los postulados teóricos de los estudios organizacionales que reconoce a la organización como una totalidad cambiante, multifactorial, multidimensional, ordenada y a la vez caótica y por lo tanto no partir de preconcepciones ni respuestas a priori al fenómeno.

En un segundo apartado recurrimos al heurístico de la totalidad, para reconocer que tratamos con fenómenos complejos, en el que se asume que el fenómeno social en estudio se encuentra inserto en una realidad social total, aunque esto no significa que se tengan que considerar todos los aspectos del fenómeno.

Finalmente, en el tercer apartado, se describe la estrategia de investigación desarrollada, se define el objeto de estudio, las preguntas de investigación, y la selección de fuentes y método de recolección de datos.

3.1 Reflexiones epistemológicas

Algo muy importante que tenemos que recordar antes de sumergirnos en una tarea investigativa de campo, es que tratamos con fenómenos empíricos y el mundo empírico no tan fácilmente se deja escudriñar ni encuadrar en marcos

teóricos pre-construidos (March y Simon 1980), para aproximarse a ese mundo empírico y uno de los peligros que corremos es, considerar a esa realidad empírica, como un objeto dado para siempre, uniforme, estático y parcializado.

Esta visión de parcialización de la realidad empírica nos lleva a recuperar la noción de objeto pre-construido en la forma tan clara como lo plantea Pires:

“En un primer sentido esta noción designa la construcción de un objeto disciplinario. Se dice que cada disciplina “construye su objeto. En un segundo sentido la noción de objeto construido regresa al fenómeno de *la preconstrucción del objeto de estudio*. Por “preconstrucción “se quiere decir que el objeto se concibió por un trabajo o creado por el sesgo de instituciones y de prácticas sociales, de cierta manera antes de que el investigador emprenda su investigación sobre este objeto” (Pires, 1997:19).

Entonces otro peligro que aparece ante nuestra vista es que si consideramos como “real” la noción de objeto pre-construido puede convertirse en una especie de obstáculo epistemológico (Bachelard) ya que influirá en la ruta de nuestra investigación en el sentido de que esta orienta la forma en que se ve y se concibe el objeto. Por lo tanto, este obstáculo epistemológico debe resolverse no expresando el fenómeno a estudiar en función de una idea pre-construida sino a partir de las propiedades que le son inherentes, por un elemento integrante de su naturaleza y no por conformidad con una noción más o menos ideal. Al respecto Bourdieu expresa que un objeto de investigación:

“no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos

de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados" (Bourdieu, 1975:54)

Por otra parte hay que recordar las palabras de Marx (1965) cuando dice que el sujeto real, mantiene antes como después, su autonomía fuera de la mente. Con esto se refuerza la idea de que sólo a través del trabajo de la reflexión teórica se puede construir el objeto de estudio el cual debe responder a relaciones reales existentes en un tiempo y una historia determinada.

Entonces se podría decir que antes de definir el método para investigar el fenómeno social, lo que se tiene que hacer primero es saber qué es ese hecho, de que está compuesto y cuáles sus características inherentes y esenciales que lo diferencia del objeto preconstruido, que solo retoma lo inmediato, lo exterior y lo espontáneo.

Al respecto Durkheim (1987:21) señala como nada productivo los esfuerzos de "construir el objeto si no se abandona la investigación de esos objetos preconstruidos, hechos sociales demarcados, percibidos y calificados por la sociología espontánea".

Es importante entonces, no renunciar a los preliminares epistemológicos para no caer en el espontaneísmo, lo superficial y lo inmediato.

3.1.1 La relación teoría-sujeto y la subjetividad de los sujetos

En el camino, rumbo al objetivo de aproximarse al objeto de estudio, la teoría juega un papel decisivo y activo. Cualesquiera que sea su orientación, su punto de vista y su perspectiva, tal como lo mencionan Giddens y Turner (1991) la teoría social no es propiedad de una disciplina concreta, pues las cuestiones relativas a la vida social y a los productos culturales de la acción social se extienden a todas las disciplinas científicas y humanísticas.

El problema que se presenta aquí, una vez que se ha aceptado que un mundo empírico existe independientemente de la mente humana y que mantiene su autonomía fuera de ella, compuesto de cualidades propias e inherentes y no de atributos preconstruidos e impuestos al objeto por parte del investigador vía observación de las características exteriores, es reconocer si un cuerpo de conocimientos científicos (teoría) tiene el atributo de descubrir la verdad sobre el mundo empírico.

Significa entonces que, el investigador se aproxima al objeto de estudio, vía la teoría, para superar las nociones preconstruidas por la percepción con el propósito, de acuerdo a Bourdieu (1975) para develar un sistema de relaciones expresamente construido. Pero en este proceso de aproximarse al objeto, surge otro problema y es el relacionado a la objetividad. ¿Puede el investigador ser objetivo al momento de observar al mundo empírico desde la teoría? Hay que recordar que en el afán de aproximarse al objeto con la intención construirlo objetivamente se debe tener claro el tipo de relación que se

establece entre el investigador y la realidad que desea conocer, que existe una tendencia natural a querer explicar esa realidad y que los fenómenos se están dando continuamente por lo que hay que tener cuidado al creer que una teoría puede ser válida para todo hecho, Bourdieu es muy preciso cuando dice que hay que poner atención a un material de segunda mano recordando la condiciones epistemológicas de ese trabajo de retraducción que se refieren siempre a hechos contruidos y no a datos.

“Esto significa, pues, que la realidad existe independientemente de la teoría y del sujeto (investigador), por lo que se hace necesario que el estudio de la realidad se haga en un tiempo y espacio determinados en el momento mismo que los hechos están ocurriendo”. (Bourdieu, 1975:55)

Con el reconocimiento de la independencia de los hechos (realidad) fuera de la mente del investigador, la necesidad de abordarlos en el momento que están ocurriendo y para el caso de las ciencias sociales, invocamos las palabras de Bourdieu (1975:57) “quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de un objeto que habla”, se abre otro problema epistemológico que tenemos que enfrentar y reconocer: la subjetividad de los sujetos. Esto significa que en el mundo de lo humano, el investigador de las ciencias sociales, tiene que prestar atención especial al mundo social que tiene *“una significación particular y una estructura pertinente para los seres humanos que ahí viven, que ahí piensan y que ahí actúan”* (Pires, 1997).

De esto se sigue que el análisis de la realidad social tiene que considerar el punto de vista subjetivo, sus significatividades, y las interpretaciones de las conductas y acciones desde la perspectiva de los actores.

En este recorrido y análisis epistemológico se ha constatado que en el campo de las ciencias sociales aproximarse al objeto de estudio no es nada sencillo, por el contrario es muy complejo y requiere de una perspectiva que permita construir el objeto que tome en cuenta sus propias características y cualidades –no las que el investigador le otorgue con solo observar la parte exterior del objeto- que se aproxime al objeto reconociendo que éste es y mantiene su autonomía independientemente del marco teórico con el que se le quiere abordar tomando en cuenta que el objeto es un dado dándose y que requieren ser analizado in situ y en el mismo momento que se desarrollan. Y por si fuera poco, que reconozca la realidad subjetiva de los actores.

Creemos que la perspectiva teórica que puede ayudar a construir y darle sentido a un conjunto de hechos aparentemente aislados e independientemente de cómo lo viven los sujetos, es la perspectiva constructivista.

El planteamiento del problema desde la perspectiva constructivista, en contraposición a la estrategia verificacionista (de la Garza, 1983), donde la noción de causalidad resulta central a la vez que la contrastación de una hipótesis operativa con la realidad empírica, busca la reconstrucción permanente de lo concreto, no para arribar a una teoría general explicativa de toda situación sino a reconstruir la realidad para encontrar los aspectos determinantes del proceso y sus articulaciones con el objetivo de comprender el comportamiento de los individuos dentro de la organización y entender al

mismo tiempo el proceso vivido por las facultades y los docentes en relación a la implementación y adopción del MEIF dentro de estructura formal de la universidad veracruzana. De esta manera dice de la Garza (1990) el punto culminante no es la verificación sino la reconstrucción del concreto pensado.

Este trabajo teórico-reconstructivo se realizará en una organización de Educación Superior (Universidad Veracruzana), específicamente en las facultades de sociología, la cual adoptó el modelo en 1999, administración que adoptó el modelo cuatro años después que se institucionalizó y en la de medicina que aún no lo adopta. La toma de decisión de aceptar y/o rechazar el modelo educativo se estudiará como un proceso, mientras que el MEIF se abordará como un conjunto de elementos materiales a la vez que cargado de valores, simbolismos y ambigüedades.

3.2 Heurístico metodológico: La totalidad

Se reconoce que lo que entendemos por realidad social es multifactorial, multidimensional, desordenada, caótica y posee una constante: el cambio permanente. Esto hace que el fenómeno social en estudio –el comportamiento exhibido por las facultades y docentes en relación a la implementación y adopción del MEIF, sea extremadamente complejo (ver figura 5).

Complejidad que se puede constatar en la cantidad de elementos y procesos que se dan tan sólo en el fenómeno social objeto de este estudio el cual se encuentra inserto al mismo tiempo, en la realidad social total.

Figura 5
Complejidad del Fenómeno Social



Dada la naturaleza del fenómeno social, la orientación cualitativa será el enfoque estratégico de este estudio y se utilizará el importante heurístico metodológico de la “totalidad” ya que dada la naturaleza misma del fenómeno que será estudiado (multifactorial, multidimensional y complejo) creemos es el más apropiado para comprender las múltiples relaciones que se establecen en el fenómeno social. Además el fenómeno a estudiar puede ser, y de hecho lo está, contextualizado a nivel local, nacional e internacional. (Ver figura 6).

Vale reconocer que desde la perspectiva de K. Popper, citado por Páramo (1999), el concepto de totalidad no se refiere necesariamente a “todas las características o aspectos de la cosa. Desde esta perspectiva, el concepto de “totalidad” ayuda a explicar como un fenómeno específico es una estructura organizada en vez de un simple montón de cosas. Y en otro momento, Páramo

(1999) aclara que el concepto de "Totalidad", no pretende aprehender todos los diferentes aspectos de la realidad. Este heurístico metodológico es un acceso epistemológico a través del cual la investigación de las principales dimensiones de la realidad pueden ser delimitadas y estudiadas.

En este mismo sentido, argumenta que el concepto nos permitiría comprender no solo un fenómeno multidimensional, sino también entender las relaciones que se establecen entre las distintas dimensiones del mismo.

Al mismo tiempo el concepto de "totalidad" –menciona Páramo- nos ayuda a ir más allá de las simples apariencias y enfocarse en las interconexiones y leyes internas de la realidad. Constituyéndose en una perspectiva a través de la cual las diferentes dimensiones e interrelaciones pueden ser delineadas y mucho mejor comprendidas.

Reconociendo a la realidad en observación: a) Un contexto tridimensional (local, nacional e internacional) en el que se ubica la universidad veracruzana, el b) MEIF, en tanto que modelo educativo organizado (currículo, estructura crediticia, sistema tutorial, sistema de evaluación, coordinaciones que administran y operan el modelo, etc.),

Figura 6



c) un mundo simbólico construido en torno al MEIF (creencias, valores, actitudes, símbolos, formas de pensar, etc.), y d) el comportamiento diferenciado (aceptación de unas casi inmediatamente otras que lo hacen cuatro años después y unas más que a la fecha aún no lo hacen) exhibido por las facultades y actores organizacionales (funcionarios, autoridades y docentes universitarios) en el proceso de implementación y adopción del MEIF, es posible construir a esa realidad como totalidad y desde esa perspectiva encontrar las relaciones que se establecen entre estos cuatro componentes que nos permita comprender desde la perspectiva de los actores organizacionales el comportamiento de las facultades antes mencionado.

3.3 Definición de conceptos

A continuación se ofrecen una serie de definiciones operativas de aquellos conceptos que se utilizarán para orientar y sustentar el proceso de investigación. Estos conceptos son:

Símbolos

Por Símbolos se va a entender todo signo convencional o figurativo que representa algo abstracto. "Un símbolo es cualquier cosa que representa una asociación consciente o inconsciente con un concepto o significado más amplio" (Hatch, 1997:219)

Valores

Los valores son "ideales que comparten y aceptan explícita o implícitamente los integrantes de un sistema cultural y que por consiguiente, influyen en su comportamiento. (Fernández, 1995:109)

Creencias

"Son todas aquellas proposiciones o ideas reconocidas como verdaderas por los miembros de un sistema cultural, independientemente de su validez objetiva" (Fernández, 1995:109)

Racionalidad Instrumental

“tiene que ver con la relación entre finalidades y medios, con la adecuación de los modos de comportamiento a los fines, que como tales se aceptan sin someterlos a una justificación razonable” (Horkheimer, 1979). De manera simplificada y concreta se dice que es la adecuación de los medios a los fines.

Descripción

“El término descripción se puede referir tanto a una acción como a un objeto: por un lado es la acción de representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias y por otro, es una descripción, relato o representación de una persona, cosa o escena de modo de cabal idea de ella” (Potter, 1998:21).

Mitos racionalizados

“Son elementos de la estructura formal dentro de una organización; tienen dos propiedades clave: ser prescripciones racionalizadas impersonales, “que identifican como técnicos varios propósitos sociales y especifican a manera de reglas los medios adecuados para buscar racionalmente estos propósitos técnicos”, en segundo lugar están por encima de los individuos y las organizaciones, debiendo considerarse como legítimos por ambos” (Meyer y Rowan, 1999)

3.4 Estrategia de investigación

3.4.1 El objeto de estudio

En el capítulo 1 y específicamente en el subtítulo 1.5 referido a la elección del referente empírico se planteó que la Universidad Veracruzana se propuso la tarea de implantar un Nuevo Modelo Educativo para la formación de sus futuros egresados y al mismo tiempo responder a las exigencias de su ambiente, mismo que crea una “nueva realidad” que le pone a prueba la calidad y la pertinencia de su quehacer académico. Pero el resultado de la decisión institucional de adoptar e implementar la nueva estrategia pedagógica provocó al interior de la organización comportamientos, que al llevarlos al extremo, podrían calificarse de opuestos en relación al acatamiento de la medida organizacional.

Comportamientos que bien podrían ser considerados también como “normales” cuando se pretende un cambio, que desde la perspectiva de los decisores en la propuesta del modelo se menciona:

“Es evidente que la institución ya está inmersa en un proceso de cambio; un cambio producto del interés de la colectividad, en el que alumnos, docentes, investigadores, funcionarios y personal administrativo participan convencidos de que la transformación que se vive es la mejor ruta para nuestra universidad. Bien se sabe que los avances sólidos, sostenidos, implican un tiempo de desarrollo y son resultado de un proceso de reflexión y maduración” (Universidad Veracruzana, 1999:2).

Entonces, entre la propuesta institucional del MEIF, los comportamientos exhibidos por las facultades y sus correspondientes actores docentes en términos de la adopción e implementación del modelo y la concepción del cambio por parte de los decisores, se presenta un fenómeno al cual se le puede hacer una lectura de aparente oposición de unas facultades en contra de la estrategia pedagógica, pero también encontramos académicos y facultades que parecen, compartir los mismos intereses y decisiones de los que se encuentran en la cúpula organizacional. Y no dudamos, como se apunto en el subtítulo mencionado, que dentro de esta aparente polarización entre facultades (aceptación-rechazo) y adhesiones, se esconda una gran variabilidad de comportamientos ante la decisión de adoptar e implementar el MEIF por parte de la U.V.

El estudio de esta "inconsistencia" en la realidad en el sentido de que si la decisión institucional (diseño y adopción del MEIF) es considerada como la "la mejor ruta para nuestra universidad" (Universidad Veracruzana, 1999:2), y los comportamientos exhibidos por las facultades, es un esfuerzo por incursionar en un campo sumamente complejo que no solo involucra trabajo sino también interacciones entre los actores (docentes, funcionarios, administrativos, y estudiantes), coaliciones, ejercicio de poder, acción colectiva y una gran actividad simbólica.

Campo que visto desde afuera exhibe un espacio geográfico y un grupo humano institucional, dedicado a las tareas académicas, comprometidos con el quehacer docente, compromiso aparente que se expresa y le confiere su

formación profesional, que a su vez, le da autoridad para formar profesionalmente a otros (alumnos).

De ahí que la Universidad Veracruzana con el diseño y la adopción del MEIF, se coloque a la “vanguardia” y como uno de los principales actores institucionales en el sentido de incorporar en su estructura formal modelos educativos alternos que de acuerdo a las nuevas situaciones que enfrenta la educación superior en el mundo llamado globalizado y las nuevas tendencias, en materia educativa en general y la educación superior en general son demandadas y definidas por organismos tanto internacionales y nacionales para enfrentar los retos que se le impone a la educación superior en el siglo actual.

Interesa entonces, la Universidad Veracruzana, el proceso decisional experimentado (después de la lectura de los contextos internacional, nacional y local) que le permitieron responder con el diseño y adopción del MEIF y los comportamientos opuestos y diferenciados, exhibidos por las facultades en su proceso de adopción e implementación de la propuesta pedagógica alternativa.

3.4.2 La aproximación metodológica

En un primer momento, para el presente estudio, se seleccionaron como universo de observación dos facultades bajo los criterios establecidos para ello y explicitados en el capítulo 1 en el subtítulo “elección del referente empírico”.

Se trata de dos facultades que a lo largo de más de 50 años, han estado involucradas en la formación de profesionistas tanto del estado de Veracruz como de estados mexicanos vecinos. Nos referimos a las facultades de: Sociología, por su obvia incorporación –en 1999- al ser una de las primeras facultades en adoptar e implementar el MEIF y Medicina que exhibe un comportamiento distinto al no adherirse a las facultades que adoptaron e implementaron el modelo educativo, hoy día -2007- aún no opera curricularmente bajo la estructura formal del MEIF.

La selección se hizo en base al conocimiento previo al cual se tuvo acceso sobre el comportamiento que las facultades han exhibido en relación a los procesos vividos al interior de cada facultad para decidir adoptar e implementar el MEIF y desde que la Universidad Veracruzana anunció su interés de buscar su consolidación y proyección hacia el siglo XXI (Universidad Veracruzana, 1998).

Ambas facultades situadas geográficamente en la región Xalapa aunque por la naturaleza de su objeto de estudio, ubicados en zonas diferentes de la ciudad del mismo nombre (Sociología en la Unidad de Humanidades y Medicina en la Unidad de ciencias de la salud).

Son facultades que en algún momento de su trayectoria académica seguramente han ejercido su trabajo académico bajo modelos educativos denominados como “rígidos”, en otro, tal vez después de una revisión de sus planes de estudio decidieron una práctica muy particular, y de acuerdo a la

naturaleza de su quehacer profesional, para realizar las principales actividades sustantivas de la universidad: docencia, extensión y la investigación.

Nos interesa la Universidad Veracruzana en general y las facultades de sociología y Medicina en particular en primer lugar por el comportamiento exhibido, el cual ha sido explicitado más ampliamente y en segundo porque estamos hablando de una institución de educación superior, que juega un papel importante en la sociedad, cuyo fin supremo y posición estratégica es el de formar a los profesionistas que posteriormente, se esperaba, se incorporarán al mercado laboral y cuya actividad profesional contribuiría al desarrollo del país.

En un segundo momento, se diseñaron el objetivo principal de la investigación y unas preguntas centrales a las cuales se pretende dar respuestas que permitan encontrar una comprensión del comportamiento exhibido por los actores docentes ante la propuesta institucional decisional de diseño y adopción del MEIF en la Universidad Veracruzana.

OBJETIVO:

“La investigación busca aportar y evidenciar las relaciones que se establecen entre los discursos contruidos en forma de creencias, valores e intereses en torno a las descripciones que se hacen del MEIF (naturaleza, formas como se presentó a los profesores, implicaciones en la práctica docente, condiciones laborales) y el comportamiento de adoptar o no el MEIF.

PREGUNTAS CENTRALES

- a) ¿Que mecanismos construyen los actores docentes involucrados para responder de manera diferenciada a la oferta institucional de trabajar con una nueva estrategia pedagógica?
- b) ¿De qué recursos discursivos se valen los docentes universitarios para crear realidades que les permita decidir adherirse u oponerse a la adopción e implementación del MEIF en su facultad?
- c) ¿A qué tipo de comportamientos específicos recurren los docentes universitarios para exhibir sus conveniencias e intereses entorno a su adhesión o no del MEIF?

Las respuestas a las interrogantes antes expuestas, se intentaran ofrecer a partir de tres supuestos igual centrales. Supuestos que no tienen el valor de una hipótesis que se quiere verificar en la realidad empírica, sino que un punto de referencia a contrastar con la realidad de los actores docentes.

- a) La racionalidad bajo el cual el Modelo Educativo Integral y Flexible ha sido diseñado para su operación, se confronta con el sistema de creencias, descripciones y recursos que los actores docentes han contruidos para decidir en torno a la estrategia pedagógica.

- b) La reestructuración y modificación del modelo educativo denominado "rígido", por uno denominado "flexible", en relación a: reforma curricular, sistema crediticio, flexibilización de contenidos y tiempos, sistema tutorial, ha redefinido el proceso operativo educativo, la división del trabajo, y creado nuevas relaciones sociales y laborales.
- c) Que se pueden encontrar relaciones entre las creencias, valores y símbolos, contruidos por los actores organizacionales en torno al MEIF y el comportamiento tan desigual y diferenciado en la implementación y adopción del mismo en sus respectivas facultades.

Para la realización del estudio en las facultades de Sociología y Medicina de la región Xalapa, y en base a la modificación organizacional vía diseño e implementación del MEIF y cuya ejecución, generó al interior de la Universidad Veracruzana, comportamientos diferenciados y encontrados (Comportamientos que se observan específicamente en las facultades), utilizaremos el marco organizacional, pero no desde la perspectiva a la que nos referimos en el capítulo anterior de considerar a las organizaciones como algo que es estructurado, planeado, armónico, coordinado y racional.

Sino reconociendo que la organización es un campo de significados y en construcción social en el que los actores docentes influyen en la estructura formal conformando otros espacios institucionales ahí donde ellos actúan específicamente: el piso de estructura organizacional.

Luego entonces, la organización no solo es y no solo se construye bajo la racionalidad reconocida por los actores que se encuentran en la parte más alta de la estructura organizacional, sino también reflejo de las interacciones que constantemente se establecen entre los actores docentes, sus intereses, necesidades, creencias, problemáticas, etc.

Los casos seleccionados, son como dice Miranda (2001), botones de muestra para poner al descubierto, en nuestro estudio en particular, los tipos de arreglos institucionales que se dan en el piso de la organización entre los actores docentes y que nos describen la manera como viven el problema (diseño e implementación y adopción del MEIF) sus modos de actuación y en cierto momento, el grado de eficiencia organizacional. Las actividades generales de investigación se resumen en la figura 7.

Posteriormente, se seleccionaron las fuentes de los datos y el método para la recolección de los mismos. En cuanto a la fuente de los datos se seleccionaron académicos tanto de la facultad de Sociología como de Medicina de acuerdo a su tipo de contratación: tiempo completo, medio tiempo y por horas.

La selección se hizo con el criterio de enriquecer la información que se iba a recoger reconociendo que tanto el nombramiento como las responsabilidades y derechos derivados de los mismos, implican una serie de necesidades, intereses, cosmovisiones y simbolismos muy diferenciados entre los actores docentes.

Figura 7
Resumen de actividades de investigación

Momentos de la investigación	Actividades del investigador	Actividades del entrevistado
Antes	• Diseña el estudio. • Diseña la guía de entrevista. • Selecciona los participantes y asegura su participación.	• Escucha sobre la explicación del estudio • Pregunta acerca del estudio para clarificación. • Consiente ser entrevistado
Durante	• Inicia la entrevista. • Sondea las respuestas del total de preguntas. • Realiza adicionales preguntas. • Asume el rol de escuchar, aprendiz y colaborador. • Escucha un 80%	• Responde a las preguntas. • Elabora y explica en respuesta al entrevistador las preguntas y sondeos. • Asume rol de escucha, enseñante y colaborador. • Habla un 80-90%
Después	• Asume el rol de intérprete y análisis. • Escucha el tape muchas veces. • Checa la transcripción	Posibles actividades: • Lee la transcripción. • Participa con otros entrevistados discutiendo sobre la transcripción. • Responder al investigador sobre las interpretaciones. • Leer el reporte de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

En relación al método de recolección de los datos, se utilizó la modalidad de la entrevista semi-estructurada utilizada en las ciencias sociales. En este caso particular se utilizó, por parte del entrevistador, una guía de control general de las preguntas pero con la modalidad de que se permitió que los entrevistados, expresaran libremente sus intereses, puntos de vista y en muchos casos no apegados al orden arbitrario en el que se dispusieron las preguntas. La duración promedio de cada entrevista osciló entre una hora y una hora y cuarto.

A cada entrevistado se le explicó brevemente el motivo de la entrevista en particular y las razones y fines de la investigación en general y obviamente se dejó en claro que se tomarían en cuenta las convenciones normales de anonimato y confidencialidad (Becher, 2001).

Capítulo 4

La experiencia subjetiva de los actores organizacionales: la elaboración de descripciones como formas de actuación institucional en torno al MEIF

Para su desarrollo, el siguiente y último capítulo, se ha dividido en cinco subtítulos. El primero, recupera la respuesta pre-concebida inmediata que se ofreció como explicación al fenómeno en estudio, el segundo, ofrece un marco teórico específico para mostrar como los seres humanos representamos la realidad, el tercero, considera la importancia de ir y escuchar a los que viven el problema (en el piso de la organización) con la finalidad de aproximarnos lo más cercano posible a la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los actores y al mismo tiempo introducimos el tema de la construcción de exterioridades que especifica de manera concreta los mecanismos utilizados por ellos (los actores), para la construcción de hechos –vía descripciones- y permite conectarlo con lo expuesto, en el cuarto y quinto subtítulos, en los que se narra la experiencia subjetiva que los actores organizacionales docentes vivieron en sus respectivas facultadas (Sociología y Medicina) y las respuestas que a manera de actuación institucional (comportamientos) exhibieron en relación a la propuesta institucional de adopción e implementación del MEIF

4.1 La respuesta pre-concebida: Mito institucional racionalizado

Hasta ahora en los capítulos precedentes se han expresado, entre otras, cuestiones relacionadas con organismos tanto nacionales como internacionales como impulsores de políticas en materia educativa (UNESCO, ANUIES,

BANCO MUNDIAL, OCDE), organismos, que de alguna manera han colocado y exigido a la educación superior en el contexto de la denominada era de la modernidad y sociedad del conocimiento, la necesidad de responder con modelos innovadores capaces de acceder a un mundo que cambia permanentemente y donde ya no sólo se exigen conocimientos sino el desarrollo de habilidades y competencias para “saber actuar” y también ha desarrollar la personalidad autónoma del educando, a través de encontrar su propia personalidad y singularidad, asumiendo una concepción del mundo y escala de valores y actuando responsablemente en consonancia con ella, como parte de una realidad que le tocó vivir.

La Universidad Veracruzana responde a estos retos que le impone el mundo denominado moderno, y cargado de elementos institucionalizados racionalizados, vía un modelo pedagógico denominado Modelo Educativo integral y flexible (MEIF). Pero como se formuló anteriormente, la respuesta de las facultades y académicos exhibió un comportamiento desigual y diversificado en relación a la implementación y adopción del MEIF al interior de ellas.

La respuesta inmediata y a priori (pero no por esto no deba ser considerada como factor importante que pudo haber incidido en el proceso de implementación y adopción del MEIF en las facultades) que se ofreció para contestar a esa conducta y reducirla a cuestiones puramente laborales, fue precisamente que las facultades se oponían a adoptar el MEIF por los temores de tipo laboral, tal y como lo describe uno de los entrevistados de la facultad de sociología:

“En la facultad asumimos en pleno la propuesta del MEIF, realizar tutorías, seguimiento del trabajo del alumno en la USBI, también incluimos la carga académica de 14 horas frente a grupo para el maestro de tiempo completo, pero resulta que los encargados de recursos humanos no nos aceptaban las propuestas y nos decían... no espérense, el maestro debe de tener 20 horas frente a grupo... pero el nuevo modelo dice 14 horas y nos contestaban, eso es lo que dice el nuevo modelo pero aquí, son 20 horas” (Entrevista docente)

Evidentemente esta situación creó incertidumbre en el personal docente. Además, la viabilidad del MEIF, de acuerdo al discurso oficial en el sentido de que es una propuesta pedagógica integral y flexible, que propone una forma diferente de organizar el conocimiento, contrasta con la rigidez de la estructura jerárquica (funcionarios, reglas formales, canales de comunicación formales, etc.)

Por lo que ciertamente desde la presentación de la propuesta hasta su implementación y adopción los actores organizacionales (profesores universitarios de las distintas categorías de acuerdo a su contratación: tiempo completo, medio tiempo y por horas) y las facultades donde están adscritos exhibieron el comportamiento antes descrito en capítulos precedentes.

Esta situación de incertidumbre que se creó en el personal docente generó que del 7 al 27 de Octubre de 2004 se realizaran foros-taller sobre flexibilidad y educación superior organizados por la Federación Estatal de Sindicatos y Agrupaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana

(FESAPAUV), sindicato que representa los intereses profesionales de de los trabajadores académicos de la Universidad Veracruzana.

Los temas específicos que se trabajaron (entre otros) en los talleres antes referidos lo constituyen un tema central: la flexibilidad laboral y tres componentes relacionados con el, a saber: la flexibilidad salarial, la flexibilidad numérica y la flexibilidad funcional. De estos talleres se obtuvieron los siguientes resultados:

En lo que respecta a la flexibilidad salarial, se hizo referencia al impacto que ha tenido el programa de estímulos al trabajo docente, mismo que fue establecido en la Universidad Veracruzana desde el año de 1992; se indicó que la flexibilidad laboral por esta vía, inició muchos años antes que la implantación del MEIF, ya que los primeros programas del modelo flexible fueron incorporados en el año de 1999. Se comentó sobre la visión parcial del programa de productividad, al estar orientado sólo a una parte del personal académico, sin considerar el esfuerzo y contribución académica que realizan muchos profesores por asignatura que no logran cubrir los requisitos del tipo de contratación establecidos en la convocatoria.

De esta manera, mencionan, el programa de productividad mediante el cual se busca estimular/premiar el trabajo académico, funciona de manera excluyente y desmotivante para un grupo importante de profesores universitarios.

También se hizo mención al bajo puntaje que se asigna en el programa de productividad a las funciones sustantivas que promueve el MEIF, a través de la diversificación de la carga académica, como son las actividades de investigación, vinculación y extensión, que representan una parte significativa del trabajo académico de muchas facultades en las distintas regiones de la Universidad Veracruzana.

En cuanto a la flexibilidad numérica, referida a la regulación contractual de la plantilla de trabajadores, se indicó, que si bien la implantación del MEIF no ha implicado recortes de personal, se están presentando situaciones de afectación de las reglas de ingreso y promoción en el Área de Formación Básica General (AFBG).

Se insiste en que el AFBG representa un riesgo desde el punto de vista laboral, ya que en esta área académica se establecen unilateralmente los procedimientos para la contratación y la definición de los derechos laborales de los académicos. También se hizo mención a la incorporación de maestros PROMEP a las facultades y a la asignación de carga académica, "los maestros PROMEP han desplazado a maestros con mayor antigüedad, siendo que estos ingresaron (en algunos casos) para impartir clases a nivel posgrado".

Por otra parte, en el ámbito de la flexibilidad funcional, se expusieron algunas situaciones derivadas de este aspecto laboral: la falta de proyección total de cargas académicas en la mayoría de las facultades incorporadas al

MEIF, lo que ha ocasionado problemas académicos, administrativos, financieros y laborales.

En el mismo sentido, se mencionaron los problemas de falta de programas de capacitación, actualización y formación académica, en donde se están presentando rezagos importantes, sobre todo en el aspecto disciplinar.

También se planteó que la polivalencia, referida en términos de la diversificación de la carga académica de los profesores de tiempo completo, en la mayoría de los casos no se está cumpliendo, debido a que en el propio diseño curricular no se consideró este aspecto central de la propuesta del MEIF. Incluso, la indefinición de la normatividad y operatividad de la Experiencia Recepcional y la Experiencia de Servicio Social, o bien los Programas de Vinculación e Investigación, son el común denominador en la mayoría de las facultades incorporadas al MEIF.

En lo que corresponde al funcionamiento y coordinación del trabajo tutorial, los profesores expresaron que este programa no está cumpliendo con los fines para los que fue constituido, debido a problemas de atención, número de alumnos por atender, escasa infraestructura para su realización, dificultades en la organización, etc.

Existen además casos en que estas funciones suelen ser asignadas a maestros por asignatura sin que exista retribución alguna, pero que sí conforman, de hecho, una carga académica de trabajo; asimismo se dieron a

conocer situaciones donde se pone en evidencia la falta de comprensión sobre los objetivos de este programa, al grado que algunos estudiantes han sido objeto de represalias por parte de profesores e incluso hasta de coordinadores de este programa, cuando se dan a conocer reportes sobre su desempeño.

Ante este cúmulo de situaciones que se están presentando en el contexto de la flexibilidad laboral, los docentes participantes en los talleres hicieron diversas propuestas, como son:

- a) Revisar y adecuar el programa de productividad a las nuevas exigencias del MEIF;
- b) Revisar el funcionamiento y normatividad con que opera el AFBG y exigir que se sujete a la legislación vigente del Estatuto de Personal Académico y del Contrato Colectivo de Trabajo;
- c) Integrar el AFBG a las facultades;
- d) Exigir que todos los programas incorporados al MEIF cumplan con todas las etapas del proceso que establece el Diplomado en Diseño Curricular, lo que desde luego implica la proyección total de cargas académicas;
- e) Impulsar a través de la comisión mixta FESAPAUUV-UV, programas de capacitación, actualización y formación académica, que respondan a las necesidades académicas del Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (PLADEA) de cada facultad;

- f) Formalizar las experiencias educativas de servicio social y de la experiencia recepcional con el fin de cumplir con los objetivos de formación integral establecidos en el MEIF; socializar entre los profesores el concepto de flexibilidad en sus distintos ámbitos y llevar al nivel de comprensión y de práctica, el concepto de transversalidad.

Lo anterior expuesto, parecería reflejar que la respuesta inmediata que se dio en relación al comportamiento de las facultades y los docentes adscritos a ella, es producto de la incertidumbre laboral, pero observando el comportamiento exhibido por las facultades, por el año en que fueron implementando y adoptando la propuesta pedagógica (ver cuadro 2), podemos observar que de los 123 programas 30 de ellos lo adoptaron casi inmediatamente, 20 de ellos no lo hacían hasta 2005 y específicamente derecho, medicina y arquitectura región Xalapa, hoy día, aun no lo adoptan.

Entonces, si la preocupación es lo laboral, ¿Cuáles fueron las razones que motivaron a casi treinta facultades a implementar y adoptar el MEIF? Y, si no es lo laboral ¿porqué hoy día algunas facultades aún no lo adoptan?

Para aproximarnos al fenómeno social, objeto de esta investigación, es preciso reconocer que tenemos que partir de un mundo social que tiene una real significación particular e importante para los miembros de la organización en general (universidad veracruzana) y los actores organizacionales docentes de las facultades (unidades de observación) antes mencionadas en particular.

4.2 La representación de la realidad

En el capítulo tres se formularon algunas reflexiones preliminares acerca de los objetos pre-construidos en el que se resalta la importancia de reconocer la autonomía de los fenómenos fuera de la conciencia humana y de no preconstruirlos apriorísticamente, por lo que en esta investigación se ha intentado evitar cualquier respuesta preconcebida acerca del fenómeno en estudio no si antes reconocer que la investigación esta orientada por unas preposiciones subyacentes, expuestas en el capítulo tres referido a la cuestión metodológica y en las que se reconoce que no son hipótesis a verificar.

En relación a la representación de la realidad, Harvey Sacks (1963) (citado en Potter, 1998) destacó que las autocaracterizaciones son fundamentales en la vida social y argumenta que el mundo social está imbuido de historias, versiones y representaciones cuyo tema es el propio mundo social. Además, que esto no se trata de meras imágenes deslavadas, sino que estas caracterizaciones están muy organizadas, que son muy consecuentes y están ahí para hacer algo. Sacks prosiguió argumentando que las actividades descriptivas que subyacen a estas caracterizaciones deberían ser un importante tema de estudio.

Para Potter (1998) la percepción (en el campo de ciencia) proporciona unos cimientos firmes e incuestionables para el conocimiento y cobra más fuerza

cuando consideramos que, sean cuales sean las imágenes impresas en las retinas de los científicos, cuando las observaciones se incorporan a la ciencia lo hace en forma de expresiones o de algún tipo de discurso escrito. Incluso, Potter argumenta:

... en el caso más simple esto implica alguna forma de categorización; no se trata simplemente de ver lo que se tiene delante de los ojos , se trata de verlo como algo, es decir, no es una simple sensación de un color particular , sino una elección descriptiva: rojo, pardo con motas doradas o lo que sea. (Potter 1998:39)

De esto, el autor arguye que tanto en la ciencia, como ocurre en el <sentido común>, nuestras categorías no son un conjunto abstracto y neutral de casillas descriptivas: se derivan de teorías y concepciones generales del mundo (cosmovisiones), entonces, las personas no producen descripciones porque sí; las producen por lo que pueden hacer en el contexto de una actividad, es decir los individuos construyen las descripciones como si fuera un hecho (factualidad). Arguye que las personas empaquetan sus vidas en narraciones que después utilizan para toda una gama de propósitos diferentes.

Otro elemento importante en la elaboración de hechos para representar la realidad es la teoría de los intereses sociales. Los investigadores de esta ciencia arguyen que el contenido del conocimiento científico esta en función de diversos tipos de intereses. Potter (1998) explica que los investigadores de esta tradición proponen que los científicos hacen ciertas afirmaciones sobre la realidad porque les interesa hacerlas y que lo que tiene de distintivo y

provocativo esta teoría es su énfasis en el papel de los antecedentes culturales y de las lealtades sociales más amplias de los científicos: su pertenencia a grupos y sus puntos de vista políticos.

4.3 Que hablen los que ahí habitan

Como se planteó en el capítulo precedente, la indagación se realizó en dos facultades de la universidad veracruzana, en la región Xalapa, en el estado de Veracruz. Las facultades a las que se hace alusión son: sociología, que fue una de las primeras en implementar y adoptar el MEIF en 1999 y medicina que a la fecha no ha adoptado el modelo pedagógico propuesto por las autoridades universitarias. El motivo de elegir estas dos facultades para realizar el estudio es obvio y salta a la vista: representan el comportamiento diferenciado y opuesto en relación a la decisión de implementar y adoptar la propuesta pedagógica innovadora institucionalizada por las autoridades universitarias.

Es necesario aclarar que la intención no es polarizar este fenómeno social y reducirlo a buenos y malos o a blanco y negro, sino comprender los procesos diferenciados que se dieron en ambas facultades y específicamente en la manera como los actores organizacionales docentes elaboran sus propias descripciones para construir "realidades" (factualidades) en torno al MEIF y a partir de éstas exhibir el comportamiento (actuación institucional) no en términos dicotómicos de aceptación–rechazo, sino en términos de sus creencias, intereses y valoraciones y que a manera de descripciones (relatos)

son contruidos a partir de esas descripciones que al parecer, hacen ver a unos como dispuestos a decidir adoptar el modelo y a otros no.

Y más aún, se reconoce que los asuntos humanos son tan complejos que al interior de las mismas facultades existe una heterogeneidad entre sus miembros en términos de: sus intereses particulares y organizacionales, grados académicos, tipo de contratación, pertenencia a grupos, etc.

Hay que recordar que el propósito (objetivo) central de la investigación es evidenciar las relaciones que se establecen entre los discursos contruidos en forma de creencias, valores e intereses en torno a las descripciones que se hacen en relación al MEIF (naturaleza, formas como se presentó a los profesores, implicaciones en la práctica docente, condiciones laborales) y el comportamiento de adoptar o no el modelo educativo.

4.3.1 Construcción de exterioridades

La importancia de escuchar y dejar hablar a los que ahí habitan (actores en el piso de la estructura organizacional), radica en ir hasta ahí para comprender la intrincada relación entre el mundo de la complejidad organizacional de la Universidad Veracruzana, incluido el MEIF y el corpus de relaciones muy particulares que los actores docentes establecen invocando el mundo simbólico (creencias, valores, símbolos) a través de la construcción de descripciones (contenidas en las entrevistas), que de alguna manera son representaciones

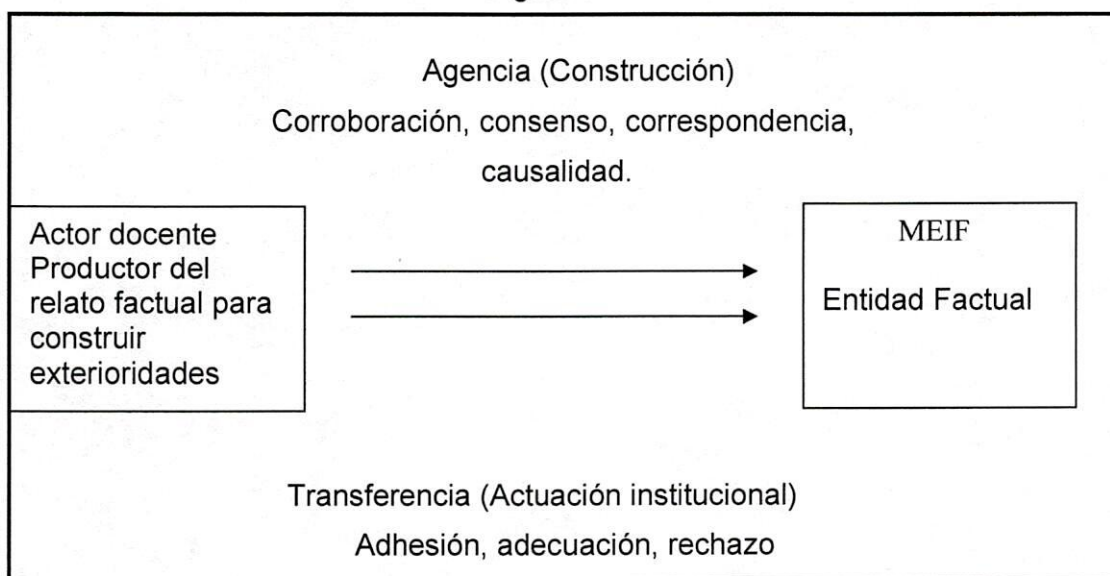
sociales y factuales que a manera de recursos (construcción de exterioridades: relaciones de correspondencia, corroboración y consenso y/ o de causalidad, discurso empirista), permiten entender los comportamientos (como formas de actuación institucional de los actores docentes) que se expresan en forma de adhesión, adecuación, rechazo, etc., al modelo educativo (MEIF) y que de alguna manera conforman los nuevos escenarios organizacionales ante las propuestas innovadoras curriculares de las universidades en general y de la Universidad Veracruzana en particular.

De acuerdo a Potter (1998), la construcción de exterioridades se refiere a procedimientos diseñados por los productores de descripciones (contenidas, en este caso particular como ya se mencionó, en las entrevistas) que son diseñadas para proporcionar cualidades en la "realidad MEIF" y que son construidas como si fueran independientes del agente que las produce (actores docentes). Esto significa y siguiendo a Potter, que quién lleva a cabo el mecanismo exteriorizador, (agente/actor), traslada las expectativas de la Agencia desde el productor del relato factual hasta la entidad que se está constituyendo. Ver figura 8.

Dentro de los mecanismos mas usuales para la construcción de exterioridades (construcción de hechos/factuales) podemos distinguir: a) el discurso empirista, b) construir corroboración y consenso y, c) detalle y narración (Potter, 1998).

De acuerdo a Gilbert y Mulkay (citado en Potter, 1998), el discurso empirista elimina construcciones del tipo <descubrí que...> a favor de construcciones del tipo <se descubrió que...>. Estas descripciones –según los autores- emplean una forma gramatical que elimina al productor de la descripción. Y, por otro lado, el producir una exterioridad del tipo: construir corroboración y consenso es presentar una descripción como el resultado compartido de varios productores y no de uno solo. El consenso es una descripción/informe, que proporciona una corroboración de la factualidad de una versión.

Figura 8



Fuente: adaptado de Potter, 1998: 194

El mecanismo exteriorizador conocido como detalle y narración se refiere a narrar los pormenores de una cosa o un suceso, de tal manera que pueda parecer difícil de inventar a causa de su especificidad, con lo que se demuestra

que quién construye la descripción tiene capacidad de observación y que además estuvo presente.

Como un comentario adicional, después de esta recuperación teórica sobre los mecanismos exteriorizadores para cerrar este apartado e irnos introduciendo al siguiente, creemos conveniente aclarar que el corpus que compone esta investigación son las entrevistas en las que están contenidas las descripciones ofrecidas y facilitadas por los docentes tanto de la facultad de Sociología como de Medicina.

Descripciones que de alguna manera son recursos de las que se vale el actor docente productor del relato factual, y en el que se destaca la independencia entre el hablante y la descripción.

Recuperándose las transcripciones (algunas) y expuestas en este trabajo de investigación (y que forman parte de los resultados de la misma), aquellos relatos que se consideraron los que mejores reflejan, a la luz de los mecanismos exteriorizadores para construir factuales, y por ende nos ayudan a tener una mejor comprensión del comportamiento (actuación institucional) de los actores docentes en torno a la decisión de adopción e implementación o no del MEIF en las facultades antes mencionadas.

4.4 La elaboración de descripciones como formas de actuación institucional de los docentes de la facultad de sociología en torno al MEIF.

En capítulos previos se ha mencionado que la facultad de sociología fue una de las primeras que implementó y adoptó el MEIF (1999). A primera vista pareciera que respondía de manera “positiva” al llamado que las autoridades universitarias y responsables de diseñar e implementar el modelo educativo hacían al campo de las facultades de la universidad veracruzana, convocándolas a sumarse al proyecto modernizador educativo que como estructura formal busca legitimarse socialmente e incrementar sus recursos.

La propuesta educativa, para el caso de sociología, le fue presentada (de acuerdo a un entrevistado) al director de la facultad en funciones en una reunión con autoridades de rectoría, de la secretaría académica y del área académica correspondiente.

Para entonces, la facultad de sociología, a decir de dos de los tres entrevistados, venía trabajando desde 1998 en la revisión y reforma de su plan de estudio. El director, a su vez, hizo la invitación a sus catedráticos. Uno de los informantes dijo:

“Fue una invitación del director. Me pareció paradójico, sociología se caracterizaba por la lucha que libró durante muchos años por su autonomía, enfrentándose tanto a autoridades universitarias como estatales”

Una cuestión es relevante en este relato. La visión de una facultad que no tan fácilmente se deja penetrar en su autonomía y de pronto ésta parecía ser violentada por una autoridad que también participaba de esa visión.

De acuerdo a los entrevistados, la revisión del plan de estudios la realizó una comisión en 1998, en el que ya se había introducido algunos elementos de flexibilidad, específicamente en términos de la estructura curricular, por ejemplo, que el alumno escogiera dentro del conjunto de materias que se le ofertaba a la vez que se contemplaba la vinculación de la facultad con el sector público y con empresas. Estos cambios que se introdujeron en el plan de estudio fueron producto de las reformas. Según uno de los entrevistados:

“Las reformas deberían de permitir nuevos cambios a nivel organizacional, por eso cuando se presenta el MEIF se identificaba con lo que nosotros estábamos buscando y después de reuniones de análisis y reflexionar sobre la propuesta, tomamos la decisión de incorporarnos al modelo porque lo consideramos pertinente y correcto”

Pero más adelante agrega:

“Nosotros cambiamos el plan de estudio por iniciativa propia, no por exigencia de las autoridades”

En el primer párrafo se logra observar –y de hecho el informante así lo manifiesta- una identificación entre los contenidos del plan de estudios revisado y reformado y el MEIF que se les presenta y se ofrecen descripciones como: “se identificaba con lo nosotros estábamos buscando” y se cosifica

(leerlos como literalmente ciertos) el modelo retóricamente al llamarlo pertinente y correcto". Al respecto Potter destaca que:

"Una manera extremadamente poderosa y fascinante de comprender los hechos se basa en considerar que son observaciones del mundo tal cual es. ¿Veo ahí una mesa o no? ¿Se ha producido un destello en el detector de fotones o no? Se considera que la observación ofrece dos recompensas básicas: En primer lugar, parece ofrecer un acceso directo y sin mediación al mundo y sus características. La realidad es tal cual como la vemos. En segundo lugar parece dar cabida a un proceso básico de corroboraciones: cualquier observador que adopte la misma perspectiva debe ver lo mismo" (Potter 1998: 37)

Ahora, cuando el entrevistado dice "se identifica con lo que nosotros andábamos buscando" a pregunta expresa de ¿Quiénes más estarían de acuerdo con el, respecto a sus puntos de vista sobre el MEIF?, respondió que:

"hay maestro comprometidos y preocupados realmente por hacer un ajuste innovador en la educación y en la disciplina".

Parecería entonces, que se cumple lo anotado por el autor en el sentido de que cualquier observador que adopte la misma perspectiva debe ver lo mismo (Potter, 1998).

Por otro lado, con las descripciones que el entrevistado ofrece en su relato respecto al MEIF en términos de: introducción de elementos de flexibilidad en el plan de estudio con el cual estaban trabajando, las reformas se identificaban

con la propuesta del MEIF que se ofrecía como flexible e integral, identificándose además con lo que “nosotros estábamos buscando”, y llegando a la conclusión que era “pertinente y correcto”. Podemos reconocer que el entrevistado, construye una factualidad/ exterioridad recurriendo a la corroboración y consenso.

La descripción que se hace del MEIF que se presenta como propuesta pedagógica por parte de las autoridades, es transformada en un hecho (factualidad), vía el consenso. Así, la “realidad MEIF” es construida como “pertinente y correcta”, cuando se logra la sanción a favor de él (modelo educativo), por el resto de los compañeros docentes. De esta manera, a través del relato que el entrevistado ofrece *“después de reuniones de análisis y reflexionar sobre la propuesta, tomamos la decisión de incorporarnos al modelo porque lo consideramos pertinente y correcto”*, podemos argumentar dos cosas: primero que el consenso en el relato ofrecido (en la entrevista), corrobora la factualidad de la versión (del entrevistado) y segundo, en consecuencia, nos ayuda a entender (desde la perspectiva que estamos abordando el fenómeno) el comportamiento (actuación institucional) exhibido por los docentes, de la facultad de Sociología, en relación al MEIF que fue de adhesión a la propuesta pedagógica.

Nótese, en la estructura argumentativa anterior, que el tema de lo laboral como respuesta a priori al fenómeno, no aparece en ningún momento.

Regresando al segundo párrafo, cuando el entrevistado menciona que los cambios en el plan de estudio fue por iniciativa propia y no por exigencias de

las autoridades, deja ver claro una correspondencia con lo dicho por el primer entrevistado en el sentido de que le parecía paradójico que la autoridad particular de la facultad los reuniera para darles a conocer el MEIF, modelo que provenía de las autoridades universitarias (Rectoría, Secretaría Académica y Área académica correspondiente) y que consideraba una intromisión en la autonomía de la facultad.

Es decir, nuevamente a través de un discurso y ofreciendo descripciones que apunta no sólo a la indicación del significado de las palabras “nosotros”, “cambiamos” e “iniciativa propia”, que no solo nos dicen cosas acerca de algo, sino que también hacen algo, es decir, que no solamente se limitan a representar, como arguye Potter (1998) alguna faceta del mundo; si no que también intervienen en ese mundo de alguna manera práctica (toma de decisión de adhesión al MEIF, por ejemplo).

El entrevistado a través de su narración recurre a otro mecanismo exteriorizador para crear otra factualidad, que nos ayuda a comprender la adhesión de la facultad de sociología al MEIF, el mecanismo al que nos referimos es al detalle y narración. El entrevistado (actor docente, productor del relato factual) nos narra de manera verosímil que *“fuimos nosotros los que cambiamos por iniciativa propia el plan de estudios y no por exigencias de las autoridades”*. Esta narración que enfatiza como ocurrió el suceso (aceptación del MEIF) está precedida y se caracteriza por el examen cuidadoso con la que se presenta la escena (reuniones, análisis, y reflexión en torno al MEIF), y que culmina con la adhesión al modelo educativo, pero que además tiene otra

característica, la narración nos parece difícil de inventar y muestra que el entrevistado (quién es el que ofrece la descripción), estuvo ahí y vivió el proceso de adopción e implementación.

Sin embargo, en contraste, uno de los entrevistados en la facultad de sociología, docente por horas, relata algo diferente sobre el MEIF:

“El MEIF, es un experimento inacabado que no es ejemplar ni integral ni flexible. Es un híbrido en el que convergen viejas y nuevas prácticas, donde el cambio no es completo”.

Para el caso que nos ocupa, el hecho (MEIF) es construido de manera diferente, ofreciendo descripciones, que en términos de concordancia con el plan que se venía trabajando y reformando, y que permitió que el modelo educativo se adoptara sin dejar de reconocer que (dicho por los mismos entrevistados) algunos docentes no estuvieron de acuerdo con la adopción de la propuesta educativa, son opuestas a la forma como lo relata el otro entrevistado. El mecanismo opera exactamente igual en la construcción de hechos y de realidades, salvo que en esta ocasión es una manera de socavar con métodos retóricos lo dicho por el otro entrevistado y no con argumentos mas “científicos” que demuestren que el MEIF no es ni ejemplar, ni integral ni flexible.

En el proceso de las entrevistas se encontró otro mecanismo exteriorizador para crear factualidad, y que en la manera de ofrecer la descripción por parte del entrevistado, podemos observar una clara separación entre la identidad del

productor (de la descripción) y la exterioridad (MEIF), en la que se desvía la atención de los intereses del productor (actor docente) y de su responsabilidad por la descripción realizada, es decir hay una impersonalidad (gramatical) por la manera en que se ofrece la descripción y la primacía de los datos.

Nos referimos al mecanismo denominado discurso empirista y uno de los sociólogos entrevistados lo utilizó y planteó de manera clara diciendo:

“Si el MEIF no existiera, seguiríamos arrastrando muchas debilidades en la formación de los alumnos. Diríamos que no, que no estaríamos ajustados a las necesidades de nuestros tiempos. Hay una dinámica de muchos maestros que están comprometidos con el proceso educativo, lo llevamos a cabo, a mi eso me queda claro”

La forma en que se ofrece esta descripción, asigna la cualidad de exterioridad al MEIF, al grado de que “*Si el MEIF, no existiera....*” No solamente se construye y cree como una realidad, que va a ayudar en la formación de los futuros profesionistas, sino que además se recrea un escenario nada favorable si el MEIF no hubiera sido diseñado y adoptado por las autoridades universitarias.

Queda claro que el MEIF como factualidad, es construido a través de las descripciones que los actores docentes hacen y en este caso particular lo hacen ver como una realidad que está ahí para ayudar, independientemente de los intereses y la responsabilidad de quién hace la descripción

Podemos argumentar también que la adhesión a la propuesta pedagógica se da por una relación de correspondencia (causalidad). Relación que se establece entre el MEIF como hecho real (independiente del actor docente), en tanto que causa y los logros, en términos de los beneficios obtenidos, como el efecto.

Más adelante en la entrevista, el entrevistado corrobora lo anterior agregando que:

“...el hecho de ser uno de los primeros en adoptar el MEIF, permitió el poder negociar para obtener muchos recursos, espacios, aulas más grandes, equipo, y la posibilidad de una forma diferente de distribuir nuestra carga académica. Si no entramos (refiriéndose a la adopción del MEIF) estas serían limitantes, al no tener poder de negociación para estos recursos”

4.5 La elaboración de descripciones como formas de actuación institucional de los docentes de la facultad de medicina en torno al MEIF

Para el caso de Medicina, además de recuperar las descripciones cómo recursos de las que se vale el actor docente productor del relato factual para crear exterioridades, en el que se destaca la independencia entre el hablante y la descripción, recurriremos a las descripciones como recursos centrados en la identidad del agente que produce los relatos/descripciones para elaborar su credibilidad, es decir, que para socavar una descripción, se pueden imputar 1) conveniencias e intereses personales hacia quién la realiza y, 2) la acreditación de categorías, como un recurso en el que ciertas categorías de personas, en determinados contextos, se tratan como expertos, por lo que se pasa por alto

preguntar como una persona sabe algo, pues la pertenencia a una categoría es suficiente para explicar y justificar el conocimiento específico (Potter, 1998) y, por ende, a través de estos dos recursos les permita a los actores docentes de Medicina, que a manera de comportamiento, es decir de actuación institucional les permita tomar una decisión en torno al MEIF.

En capítulos precedentes se ha mencionado que la facultad de medicina es una de las facultades que a casi siete años de que la propuesta educativa innovadora se institucionalizó en la Universidad Veracruzana (1999), aún no lo implementa ni lo adopta. Es un comportamiento totalmente diferente a sus homólogos profesionista/catedráticos de la facultad de sociología.

En la facultad de medicina se realizaron también tres entrevista, a igual número de docentes: uno de tiempo completo, uno de medio tiempo, medico especialista y un médico del sexo femenino cuya contratación es por horas.

En el caso de los tres entrevistados, refirieron que se enteraron del MEIF por medio de las autoridades universitarias que les expusieron, mediante una reunión, la estructura del modelo educativo y las reacciones tanto a la propuesta educativa como a las personas fue de un total rechazo. Este es un típico comportamiento en el que Knorr Cetina (citado en Potter, 1998), considera que los hechos se elaboran mediante procedimientos que se dan dentro de laboratorios; en cambio, la controversia es meramente el lugar donde, más adelante estos hechos se discuten, se racionalizan y son aceptados o rechazados.

Uno de los entrevistados construyó su relato (contenido en la entrevista), con el que dejaba muy claro su postura ante la propuesta, con una metáfora: El medicamento y lo expreso de la siguiente manera:

“Los médicos saben que para echar andar un medicamento en una población hay que hacer pruebas, si no, no se echa andar la aplicación del medicamento. Hay que hacer pruebas biológicas, pruebas estadísticas, y hay una prueba que yo le puedo llamar “factor de riesgo” y es que en muchos productos esta prueba se hace para conocer la desviación Standard...”

Es evidente que el entrevistado recurre al recurso de conveniencia e interés el cuál imputa a los que presentan y ofertan la propuesta educativa con la finalidad de socavarla y refuerza la credibilidad de su descripción recurriendo a la metáfora del medicamento en clara alusión del MEIF como tal, el cual si se quiere implementar y adoptar, primeramente debería pasar las pruebas y demostrar que es una buena propuesta para remediar los asuntos educativos.

Por otro lado, en la misma descripción (relatada en la entrevista y que se recupera líneas arriba) recurre al recurso del consenso y corroboración (para crear exterioridad) al relatar que “*Los médicos saben que para echar andar un medicamento en una población hay que hacer pruebas, si no, no se echa andar la aplicación del medicamento*”

Es decir al mismo tiempo que socava la propuesta educativa (a través del rechazo inmediato en la presentación del MEIF por las autoridades)

identificándola como una propuesta propia del interés y conveniencia de parte de quienes la presentan y ofrece una descripción impersonal, fuera de su interés y responsabilidad, de tal forma que la "realidad MEIF" es construida como un "medicamento", el cual requiere de pruebas para probar su eficacia, pero además al agregar que: "los médicos saben que..." logra construir una sanción de testigos fiables (los médicos) no a favor del MEIF (como medicamento) sino en contra, por el resto de los compañeros médicos.

De esta manera, a través de la descripción que el entrevistado hace apartando la atención (de intereses y responsabilidad) entre el como productor (de la descripción), y creando la exterioridad, (creación del hecho), un modelo educativo (medicamento) que para su aprobación requiere de pruebas antes de ponerlo en funciones (aplicación) y que no lo dice el sino que, un grupo de testigos fiables (una suerte de expertos evaluadores externos), podemos argumentar, de la misma forma como se hizo para el caso de sociología, dos cosas: primero que el consenso en el relato ofrecido (en la entrevista), corrobora la factualidad de la versión (del entrevistado) y segundo, en consecuencia, nos ayuda a entender (desde la perspectiva que estamos abordando el fenómeno) la actuación institucional exhibido por los docentes de la facultad de Medicina, materializándose en el comportamiento de oponerse a la adopción e implementación del MEIF, porque éste, no ha sido "probado".

Otro docente de la facultad de medicina entrevistado recurrió a sus acreditaciones profesionales como método para ofrecer descripciones factuales (recurso de acreditación de categorías) para hacer que su versión parezca

creíble y objetiva y de esta manera socavar lo que el instructor le estaba enseñando acerca del MEIF y al mismo tiempo oponerse al modelo. El entrevistado lo planteaba de la siguiente manera:

“Yo fui jefe de enseñanza en el IMSS de Xalapa, y jefe delegacional de enseñanza de investigación en el seguro social, el instructor se molestó porque le dije que se estaba desviando porque eso no se desarrolla así, y me dijo ¿que usted me va a enseñar?, yo le conteste, no yo no le voy a enseñar, pero por los conocimientos que yo tengo del seguro (refiriéndose al IMSS),... Mejor opté por retirarme”

En su estudio sobre los métodos que las personas utilizan para producir descripciones factuales, Garfinkel (1967) argumenta que uno de sus objetivos básicos de su programa para la etnometodología era estudiar los métodos que emplean las personas para producir descripciones del mundo social que perezcan racionales, adecuadas y justificables.

Es evidente que el entrevistado recurre a la autoacreditación para potenciar la factualidad de su descripción y exhibir un interés fundamental en sus conveniencias y sus intereses (intención) y que en este caso es utilizada para socavar las descripciones que el instructor hacía sobre algún contenido específico del MEIF, Tal como Potter nos recuerda:

“La intención es la noción de que las descripciones están diseñadas de una manera estratégica e intencional por quienes las expresan con el objetivo de satisfacer sus propios intereses”. (Potter, 1998:90)

Por otra parte, al relatar la descripción (contenida en la entrevista), obsérvese que el docente no la construye diciendo “*eso no lo desarrollo así*”, sino que su construcción es del tipo “*eso no se desarrolla así*”, por lo que él queda eliminado (gramaticalmente) como productor de la descripción, este tipo de construcción es el denominado discurso empirista, recurso que es utilizado para construir esa exterioridad, al grado de que queda evidenciado que el instructor “no sabe” como se desarrolla el modelo educativo o, al menos, una parte de él..

En este caso, la facticidad se construye y cree como una realidad, para evidenciar también (además de la “ineficiencia” del instructor como experto en el modelo) que el modelo educativo mismo, en la forma en la que se presenta y pretende operar, no va a funcionar. Aquí podemos inferir que el comportamiento específico exhibido por el actor docente de oponerse a la adopción e implementación del MEIF en la Facultad de Medicina, como una forma de actuación institucional, es producto de una práctica específica de sus acciones y creencias porque finalmente arguye...” fui jefe de enseñanza en el IMSS de Xalapa, y jefe delegacional y... por los conocimientos que yo tengo del seguro...”

Esto nos demuestra que, como sostiene Potter (1998), la realidad del mundo se constituye de una u otra a medida de que se habla, se escribe o se discute sobre el, pero que además no solo se queda al nivel del relato descriptivo, sino que también permite una suerte de gestión de la acción (por parte del actor productor del relato), es decir, que los individuos no utilizan las

descripciones solo por su carácter descriptivo, sino que lo hacen para tomar decisiones (sobre el mundo) por ejemplo y, en este caso particular, sobre la propuesta institucional de implementar y adoptar el MEIF, en la facultad de Medicina. (toma de decisión de oposición al MEIF, en este caso).

Un tercer entrevistado cuyo tipo de contratación es profesor por horas, relató:

“No me pareció mal pero no está adecuado a la facultad de medicina. El modelo debe ser egresado de la facultad, de acuerdo a sus necesidades, no implantado por las autoridades porque no es el mismo MEIF para los administrativos, que para las humanidades, que para los de las ciencias de la salud, su modelo debe ser más flexible de acuerdo a sus necesidades, es un modelo estipulado por las autoridades, por eso tiene muchas fallas. El MEIF debe crearse en la propia facultad para que los maestros propongan cosas como, como se va a llamar el MEIF y como nos vamos a integrar al MEIF”

Este entrevistado, parece que recurre a un relato realista de hechos, creencias y haciendo alusión a agrupaciones (El modelo debe ser egresado de la facultad), de carácter científico (no es lo mismo para las ciencias de la salud, que para las humanidades), y a la naturaleza de determinadas clases y grupos sociales (para que los maestros –médicos- propongan cosas).

Para los teóricos de los intereses sociales Barry Barnes, David Bloor, Steven Shapir (citados en Potter, 1998), los científicos hacen ciertas afirmaciones sobre la realidad porque les interesa hacerlas y lo que distingue a esta teoría es su énfasis en el papel de los antecedentes culturales y de las

lealtades sociales más amplias de los científicos: su pertenencia a grupos (piénsese en las asociaciones profesionales médicas) y sus puntos de vista políticos.

Por otro lado, el tercer entrevistado a través de su narración recurre a otro mecanismo exteriorizador para crear otra factualidad, que nos ayuda a inferir y comprender la oposición de la facultad de Medicina al MEIF, el mecanismo al que nos referimos es al detalle y narración. El entrevistado (actor docente, productor del relato factual) nos relata de manera verosímil por la situación vivida en el proceso de socialización de la propuesta pedagógica por parte de las autoridades universitarias, que no le pareció mal pero... *"no es un modelo egresado de la facultad (de medicina), ni responde a sus necesidades, además implantado por las autoridades..., por lo cual tiene muchas fallas, ...,debe crearse en la facultad para que los propios miembros decidan por un lado como llamarlo y por otro, que proceso seguir para integrarse a el"*

Esta narración (recuperada y resumida del relato original de la entrevista y citado el texto completo en este trabajo), pormenorizada y caracterizada por el examen cuidadoso con la que se presenta la escena (vivida en la reunión de presentación del MEIF por las autoridades y descrita por el docente actor), lleva al docente entrevistado a exhibir el comportamiento (actuación institucional) de oposición al MEIF, pero que además tal como se planteó para el caso de Sociología, también esta construcción de exterioridad nos parece difícil de inventar y muestra que el entrevistado (quién es el que ofrece la descripción), estuvo ahí y vivió el proceso de oposición a la adopción e implementación del MEIF en su facultad.

Uno de los entrevistados expresó también, bajo el mecanismo del discurso empírico, una descripción típica de este recurso argumentativo de la siguiente manera:

"Yo trabajo en un modelo educativo, que me ha funcionado"

El actor docente productor de este relato factual, produce una versión que es <real> y <vivida> (Potter, 1998). Describe la escena de manera tal que la hace verosímil, colocando al receptor (de la descripción), como si estuviera ahí y además dejando la sensación de que el modelo educativo (hecho construido) con el que trabaja (actor docente), existe independientemente de él y en virtud de que sobrepasa su ámbito de actuación, simplemente que existe, está ahí y sobre todo, le ha funcionado.

Entonces, podemos argumentar y sostener de acuerdo a Potter, que la descripción, y relato del docente no solo construye una versión del mundo en torno a modelos educativos que funcionan, sino que además esta construcción seguramente ya existía mucho antes que llegara el MEIF, de tal manera que el actor docente al revivir el mundo de los modelos educativos cuando le fue presentado por las autoridades universitarias la propuesta del MEIF, reconstruye "Yo trabajo con un modelo educativo, (como hecho), al hablar de ellos y le agrega una característica: "funciona"

Podemos inferir entonces que, a partir de esta descripción factual, como práctica humana, le permite al docente, exhibir una forma de actuación

institucional (comportamiento) muy particular y de acuerdo a una práctica específica según su versión y, por lo tanto, decidir no adherirse a la adopción e implementación del MEIF en su facultad.

Por otro lado existe también una fuerte creencia en los datos duros de las estadísticas y de las pruebas (diagnóstico) un entrevistado lo relata así:

“El MEIF, no se puede decir que es lo mejor, porque no está medido, donde esta la medida del factor de riesgo, ¿cuando se hizo? Esa es mi duda, que me aclaren eso y yo trabajo a gusto, siempre y cuando se me aclare cual es el factor de riesgo”

4.6 Conceptos clave asociados al MEIF

En el intrincado y complejo mundo de la educación superior en general y los modelos educativos en particular, y especialmente los modelos educativos innovadores de hoy, donde se expresa y concretizan las practicas pedagógicas específicas de aquella, podemos observar, después de la revisión de la bibliografía relacionada con los organismos tanto internacionales como nacionales que se encargan de dictar las políticas econo-pedagógicas en materia de educación superior, un reflejo –como se comentó anteriormente- de la relación entre las complejas redes de organizaciones y de interacción social, los arreglos y entendimientos institucionales racionalizados que se materializan concretamente en una serie de conceptos clave que aparecen asociados al MEIF.

Conceptos como: experiencias educativas, flexibilidad, profesor facilitador, modelo educativo basado en el aprendizaje, tutor orientador, profesor tutor, integralidad, y transversalidad.

De acuerdo a la estructura del MEIF, estos conceptos clave, están ahí y aparecen como fuertemente acoplados y relacionados entre si, que reflejan una estructura conceptual sólidamente articulada. Pero finalmente podemos argumentar que más que un marco conceptual sólido, es un conjunto de conceptos muy ambiguos que permiten en la practica cotidiana ser interpretados de muchas formas por los actores académicos y constantemente se le pueden agregar nuevos significados, confundirse entre si, y además lo difícil que cuesta traducirlos en indicadores que ayuden a realizar una evaluación de sus logros inmediatos y de los fines educativos de largo plazo que persiga la universidad que adopta e implementa modelos educativos innovadores.

Aparecen, entonces, más como una serie de conceptos transferidos del ámbitos empresarial y laboral e incrustados en un discurso de una educación ideal y deseable, tanto por los organismos financiadores como por aquellos que marcan las rutas de la educación superior, que como producto de la reflexión de las necesidades y problemática académica que enfrentan cotidianamente los actores organizacionales docentes en sus centros de trabajo: La universidad.

Conclusiones

El principal propósito e interés de la presente investigación, al aproximarnos al fenómeno estudiado, fue el de encontrar respuestas que nos ayudarán a comprender los mecanismos, que como formas de actuación institucional diferenciada y opuesta, los actores organizacionales (docentes) exhibieron ante la modificación organizacional expresada específicamente en la propuesta institucional de adopción e implementación de un modelo pedagógico innovador reconocido por la organización como “flexible”, “integral”, y “racional”.

Y, Tratando de guardar cierta coherencia con el proceso investigativo vivido de no partir de preconociones para encontrar una comprensión del comportamiento del fenómeno (comportamiento exhibido por los actores docentes), tenemos que reconocer que la indagación teórica (teoría organizacional, de los estudios organizacionales y de otras perspectivas teóricas), nos ofreció información que nos ayudó a vislumbrar de manera parcial y sin tener un carácter contundente y definitivo, una comprensión del fenómeno. Por lo que fue necesario, entonces, recurrir al trabajo de campo que permitió aproximarnos lo más cercano al fenómeno en estudio, con la intención de encontrar respuestas que nos ayudaran a una mejor comprensión del mismo.

Este camino teórico-metodológico recorrido favoreció en primer lugar obtener respuestas, que sin tener la pretensión de acabadas, definitivas y absolutas sobre el fenómeno en estudio, que ayudaron a su comprensión y en

segundo, a partir de los resultados, llegar a conclusiones que de igual manera no pretenden aplicarse ni generalizarse a todos los casos (universidades donde se adopte e implemente un modelo educativo alternativo). Las conclusiones a las que nos referimos podemos tipificarlas como teóricas y metodológicas.

Conclusiones teóricas

Sin duda, que la universidad moderna con su estructura compleja es un inagotable campo de estudio y brinda la oportunidad de que la problemática que a su interior se teje sea abordada desde la más variada perspectiva teórica y metodológica.

Esto lo podemos constatar en las aportaciones que nos ofrecen los autores desde las diferentes escuelas y corrientes tanto de la teoría organizacional, como de los estudios organizacionales. Y, reconociendo que los estudios organizacionales como ciencia (que en México tiene 12 años en construcción), Es un espacio de reflexión que permite que el objeto de estudio (la organización) pueda ser abordado desde diferentes ángulos disciplinarios, razón por la cual la presente investigación, aún cuando tuvo poca disponibilidad de información sobre otros estudio parecidos, partió de ese supuesto para encontrar una comprensión del fenómeno desde una perspectiva diferente para aproximarse a los comportamientos exhibidos por los actores organizacionales.

Por lo tanto, a manera de conclusión, podemos argumentar que el estudio realizado utilizando los conceptos teóricos que se nos ofrecen para la representación de realidad vía el discurso, la retórica y la construcción social,

aborda desde esta perspectiva teórica diferente el estudio de la problemática organizacional y, en este caso particular, para comprender el comportamiento de los actores organizacionales (como formas de actuación institucional) de una organización (Universidad Veracruzana) en torno a una modificación organizacional (adopción e implementación de un modelo educativo alternativo e innovador, situación parcial que generó el estudio).

Por otro lado, en relación a la decisión de adopción e implementación del MEIF y reconociendo a la universidad como un sistema jerárquico, totalmente racional, armónica y equilibrada por parte de las autoridades pareciera que no tomaron en cuenta la composición heterogénea y compleja de la organización, que tan solo en lo referido al tipo de contratación del profesor: tiempo completo, medio tiempo y por horas es una gama de posiciones, intereses, valores y creencias, que se complejiza aún más con la aparición de la figura de profesor tiempos completos vía PROMEP. Entonces, la permanencia (antigüedad), situación laboral, status, participación, libertad de cátedra, etc., son otros factores que habría que reconocer como parte de la cotidianidad sobre las que se construyen creencias, se les asigna valores y se persiguen diferentes intereses que pueden estar influyendo de manera importante en la decisión y comportamiento diferenciado de adoptar o no el MEIF.

Conclusiones metodológicas.

Una parte importante del camino realizado en el estudio lo constituye, sin duda como ya se dijo, el proceso metodológico, donde las preguntas de

investigación orientaron el que, cómo y donde buscar. Se privilegió la técnica de la entrevista semi-estructurada (guión de entrevista) como la herramienta metodológica para aproximarnos al mundo de los sujetos (actores docentes organizacionales) y a partir de las respuestas podemos concluir que:

En el contexto de la decisión tomada tanto de los actores docentes de la facultad de Sociología como de Medicina, en el ámbito del discurso factual, resulta importante advertir que en una decisión (elección), que desemboca en una actuación institucional (comportamiento), y de acuerdo a lo expuesto en el capítulo cuarto referido a lo que Potter (1998) denomina "construcción de exterioridades", los actores docentes recurren a la construcción discursiva de exterioridades a través de las cuales el MEIF es fabricado como un hecho (una realidad) al que se le incorpora, o se le quiere ver características que no posee pero que además, a través del discurso factual, adquiere una nueva configuración que permite que quienes efectúan el relato factual, puedan establecer relaciones (de correspondencia, corroboración, consenso, etc.) con el hecho (MEIF). En consecuencia dirán que el modelo educativo está en correspondencia con sus intereses, necesidades y creencias y por lo tanto exhibieron el comportamiento de adhesión a la propuesta pedagógica.

Caso contrario con quienes siguieron el mismo procedimiento de construir exterioridades, pero en el sentido opuesto, de tal manera que el modelo educativo propuesto -dirán- no responde a sus intereses, necesidades ni creencias como profesionales (médicos) ni como actores docentes y en

consecuencia exhibieron el comportamiento (actuación institucional) de no adhesión al MEIF.

Por otro lado y por el proceso vivido, podemos argumentar que decir que el MEIF es un modelo flexible, no sólo es considerarlo como un mito racionalizado (Meyer y Rowan, (1999), sino que al describirlo como tal, se hace alusión a que el modelo tiene algo (flexibilidad) y que al mismo tiempo ese algo, forma parte de su naturaleza. Al construirlo como flexible se crea la ilusión de que es diferente a los demás. Muy pronto nos damos cuenta que, finalmente, en el afán de operarlo con “flexibilidad” se caen nuevamente en rutinas (elección de créditos, asistencia a experiencias educativas del área básica, realizar las actividades diarias de las experiencias educativas, entrevista con el tutor, evaluaciones, etc.) que terminan por convertirlo inexorablemente en rígido.

Aún cuando una gran mayoría de catedráticos parecían mostrar cierto temor por cuestiones laborales con la implementación y adopción del MEIF por parte de la Universidad Veracruzana, queda demostrado que cuando empezamos a indagar no es difícil encontrar variabilidad en las formas en que los actores organizacionales docentes se relacionan y construyen los sucesos, sea para socavar, sea para justificar o simplemente oponerse o para apoyar las decisiones institucionales.

Un ejemplo de esta variabilidad, la podemos encontrar en las formas que los actores docentes recurren a las descripciones factuales (construcción de realidades) que no sólo son acerca de algo sino que también hacen algo, es

decir permiten tomar decisiones. Lo que se traduce en el ámbito organizacional (y para nuestro estudio en particular), como una forma de actuación (comportamiento) institucional para adherirse o simplemente no estar de acuerdo a las decisiones tomadas por la cúpula organizacional en relación a los modelos educativos innovadores.

Bibliografía

Abramo, Laís (2004). Mercado de trabajo, Flexibilización y nuevas formas de regulación. En documento del foro –taller: “Flexibilidad y Educación superior”, realizado por el Comité Ejecutivo Estatal del FESAPAUV, Xalapa, Ver.

Acosta Silva, Adrián (2000). Estado, políticas y universidades en un período de transición. F.C.E. México.

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI, México, D.F.

ANUIES (2004). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México, D.F.

ANUIES (2005). Documento: acciones de transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-2003. México, D.F.

Arredondo Álvarez, Victor (1998). Propuesta de Programa de Trabajo 1998-2001. Universidad, Veracruzana, Xalapa, Ver.

BANCO MUNDIAL (1995) La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia, 1ra. Edición en español. Washington, D.C.

Barba Álvarez, A. Solís Perez, P. (1997). Cultura en las organizaciones. Enfoques y Metáforas de los estudios organizacionales. Vertiente Editorial, S.A. México.

Becher, Tony. (2001). Tribus y territorios. La Indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Ed. Gedisa. Barcelona, Esp.

Beltrán Casanova, Jenny. Bravo Reyes L. Fisher, Jaime. Et al. (1999) Propuesta de Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.

Bordieu, P., et al (1978). El oficio del sociólogo. Buenos Aires: Ed. Nueva Alianza.

Bosk, C. (1979) “Personar y Olvidar”. Falla de manejo médico. Chicago. Editora de la Universidad de Chicago.

Burbano López, Galo. (1999). “La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina. En la revista Iberoamerica de educación No. 21. Universidad siglo XXI. Edi. OEI Colombia.

Carvajal Sánchez, J. Martínez Romo, S. (2004) “La educación superior en México: Un asunto insoslayable. En retos y paradigmas, el futuro de la educación superior en México. Axel Didriksson. Coordinadores.

Castells, Manuel (2005). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad Red. Vol. 1, 6º. Edición. Siglo XXI. México, D.F.

Crozier, Michel (1974). "El fenómeno Burocrático". Amorrortu, Buenos Aires, págs54- 101. (cap. 7 sistema burocrático de organización)

Crozier, Michel y Friedberg, Erhard (1990). El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. Alianza Editorial Mexicana. México, D.F.

Díaz Villa, Mario (2004). De la Flexibilidad. Colombia.

de la Garza T. E. (1983). El método del concreto-abstracto-concreto. México, DF: Cuadernos Teoría y Sociedad, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Chaín, R., Cruz Ramírez, N., Martínez MORALES, M y JACOME, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista electrónica de investigación educativa*. 5 (1). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-chain.html>

Delors, Jaques (1994). "Los cuatro Pilares de la Educación" en La educación encierra un Tesoro. El correo de la UNESCO, pp. 9-2

Etzioni, Amitai (1986). Organizaciones Modernas, UTEHA, México.

Fernández, C. Carlos (1995). La comunicación en las organizaciones. 2ª. Edición. Trillas. México.

FESAPAUV Comité Ejecutivo Estatal. "Foro-Taller flexibilidad y educación superior. Programa y materiales de trabajo.

Garfinkel, H. (1967). Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall

Giddens, A. y Turner, J. (1991). La Teoría Social Hoy. Alianza Editorial. México, D.F.

Giovanna, Mazzotti; Pedro, Solís; González, Claudia y Saldaña, Alejandro (2006). Diagnóstico organizacional para la departamentalización, el desarrollo de redes de aprendizaje y la reestructuración de la academia en la UV. Universidad Veracruzana-Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Hatch, J. Mary.(1997). Organization Theory. Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives. First Edition USA. Orford University Press.

Hirsch A. Ana. (1997) "Educación y Burocracia". La organización Universitaria en México Gernika, 2ª. Edición. México, D.F. pp.41-54

Hofstede, Geert (1980) "Consecuencias culturales : diferencias internacionales en valores relacionados con el trabajo. SAGE. Londres.pp. 54-91 y 403-427

Ibarra Colado E. (2003). La Universidad en México Hoy: gubernamentalidad y modernización. 1ª. Reimpresión.

Laperrine, A. (1997) Les crâtes de scientificité des méthodes qualitatives. En Poupart et al. (coords.). La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. GaëtanG Morin. Pags. 365-389

Luengo Gonzalez, Enrique (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. México, D.F.

Luckács, Georg. "¿Qué es el Marxismo ortodoxo?" (capítulo inicial de Historia y conciencia), Editorial Grijalbo, México, 1969. (citado en De la Garza Toledo, Enrique M. "El método del concreto-abstracto-concreto. UAM

March,James (1994) "A primer on Decision Making". The Free Press, New York, págs.1-23 y 175-219.

March, James., Simon, Herbert (1980). Teoría de la Organización. 4a.Ed. Edit. Ariel. España.

March, James, P. Olsen Johan (1997). "El redescubrimiento de las Instituciones. La base organizativa de la política. 1ª. Edición en español, F.C.E México, D.F.

Medialdea, B y Alonso, V. (2002). Las reformas Neoliberales de la educación Superior.

Mendoza Molina, R. (2007). Investigación Cualitativa. Mesa de discusión, en el marco del 4º. Coloquio Nacional sobre Investigación en Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación y Análisis Organizacional. Tlaxcala, Tlax.

Merton, Robert K. (1984) "Teoría y Estructuras Sociales" Fondo de Cultura Económica, México. Pp. 275-286 (cap. VIII "Estructura burocrática y personalidad) (1949)

Meyer, J., y Rowan, B., en Powel, Walter y Paul J. Dimaggio (1999) Organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. FCE. México.

Mir, Adolfo (2001). "La universidad moderna y los modelos organizacionales", en Universidad, Organización, y Sociedad: arreglos y controversias .Colección problemas educativos de México. Edit. M.A. Porrúa- UAM. México, p. 101

Mirando López, Francisco (2001). Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. El Colegio de México y la UPN. México, D.F.

Modelo Educativo para la universidad veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. 2ª. ed, editado por UV. Xalapa, p.35

Páramo, Teresa. (1999). Social Identity, Telenovelas and the Reading Process: Ten Case Studies among Hispanics in Texas. Disertación doctoral no publicada, University of Texas, Austin, EE. UU. Capítulo V: "Methodological desing"

Pires, A. (1997) «De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales» En Poupart et al. (Coords). La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Gaëtan Morin, pags. 3-54.

Potter, J (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Paidós, Barcelona, España.

SEP. (2000). Anexo 1. Informe nacional sobre educación superior. Programa nacional de educación 2001-2006. Capítulo 3: Educación Superior. México, D.F.

SEP (2001). Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006. México, D.F.

Simon, Herbert A. (1982) "El comportamiento Administrativo. Estudios de los procesos Decisorios en la organización administrativa". Aguilar.Buenos Aires. págs.1-20 y 59-117 (caps. I, IV, V, y VI) (1973).

Simon, Herbert A. (1988) "El comportamiento Administrativo. Estudios de los procesos Decisorios en la organización administrativa". Aguilar.Buenos Aires. págs.1-20 y 59-117 (caps. I, IV, V, y VI) (1973).

Solís Pérez, P. y López Villarreal, B (2000). El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional. Revista contaduría y administración No. 197 abril-junio, pp. 35-45.

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Francia.

UNESCO (1998) CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO, Paris.

Universidad Veracruzana (1998). Nuevo Modelo Educativo. Manual para apoyar acciones tendientes a reestructurar los planes y programas de estudio. Xalapa, Ver.

Universidad Veracruzana. "Consolidación y proyección hacia el siglo XXI". Programa de trabajo 1998- 2001 y programa operativo anual 1998. Xalapa 1998.

Universidad Veracruzana. Documento "Consolidación Y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI. Programa de Trabajo 1998-2001. Xalapa, Ver.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Estatuto del Personal Académico. Edi. Graphos. Xalapa, Ver. 1994.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Nuevo Modelo Educativo para la Universidad veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. 2ª. Edi. U.V. Xalapa, Ver. 1999

Urbiola Solis, A (2004). Cultura y comunicación en organizaciones de ahorro y crédito popular. Un caso de institucionalización de mitos racionales y convergencia simbólica. Tesis doctoral. UAM-I, México, D.F.

Weber, Max (1974). "Economía y Sociedad". Fondo de Cultura Económica, México, págs. 695-752 (cap. IX Sociología de la dominación"). (1922, 1944)

Weber, Max. (2004). "Economía y sociedad". edit. F.C.E. 15ª.reimpresión. México, D.F. pag. 20.

Weick, Karl. (1976) "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". En Administrative Science Quarterly, vol. 21 no. 1



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00078

"PROCESO DE ADOPCION,
IMPLEMENTACION E IMPACTO DE
UNA MODIFICACION
ORGANIZACIONAL: EL CASO DEL
MEIF EN LAS FACULTADES DE
SOCIOLOGIA Y MEDICINA EN LA
REGION DE XALAPA DE LA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA".

Con base en la Legislación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de XALAPA, VERACRUZ, se presentaron a las 10:00 horas del día 9 del mes de mayo del año 2008, en la UNIVERSIDAD VERACRUZANA, los suscritos miembros del jurado designado por la Comisión del Posgrado:

DRA. GIOVANNA MADALENA MAZZOTTI PABELLO

DRA. MARCELA VICTORIA RENDON COBIAN

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA

Bajo la Presidencia de la primera y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: JULIO JIMENEZ HERRERA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
DIRECCIÓN DE SISTEMAS ESCOLARES



Casa abierta al tiempo

[Signature]

JULIO JIMENEZ HERRERA
FIRMA DEL ALUMNO

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

REVISÓ

LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

Acto continuo, la presidenta del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

[Signature]

DR. PEDRO CONSTANTINO SOLIS
PEREZ

PRESIDENTA

[Signature]

DRA. GIOVANNA MADALENA
MAZZOTTI PABELLO

VOCAL

[Signature]

DRA. MARCELA VICTORIA RENDON
COBIAN

SECRETARIO

[Signature]

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA