



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Posgrado en Estudios Organizacionales

***PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS FORMAS DE GOBIERNO
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM)***

Idónea Comunicación de Resultados que para obtener el grado de
Maestra en Estudios Organizacionales presenta:

Aydé Cadena López

Directora de Tesis:
Dra. Anabela López Brabilla

México, D.F., Marzo de 2014

Agradecimientos

La presente tesis es resultado de la colaboración de varias personas que demostraron su apoyo y atención durante este procedimiento:

Todos mis agradecimientos a la doctora Anabela López Brabilla por guiar y auxiliar incondicionalmente el paso de esta investigación; su asesoría, disposición y paciencia fueron fundamentales para la realización del estudio. Especial mención y agradecimiento merecen los doctores Ayuzabet de la Rosa y Julio César Contreras por sus oportunos comentarios, observaciones y recomendaciones, los cuales resultaron de gran contribución para este trabajo. Mi gratitud también para cada una de las demás personas que aportaron sus puntos de vista y sugerencias, y para las personas entrevistadas por la confianza brindada en sus testimonios.

Cabe resaltar mi agradecimiento a la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo brindado para la elaboración de la investigación.

Agradecimientos especiales al Posgrado de Estudios Organizacionales, a su planta docente, administrativa y a mis compañeros por su apoyo, por el aprendizaje que adquirí de ellos y por permitirme compartir sus experiencias y conocimientos.

Asimismo, doy las gracias por contar con una familia incondicional que siempre ha sido el motor de todo esto, con una madre, un padre y hermanos extraordinarios, sin ellos nada de esto habría sido posible.

A todos ellos mi más sincero respeto, afecto y gratitud.

Aydé Cadena López

Mayo, 2014.

Índice

Introducción.....	5
CAPÍTULO 1. HACIA LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..	9
1.1. Planteamiento de la problemática.....	9
1.2. Justificación del estudio.....	11
1.3. Preguntas de investigación.....	13
1.4. Objetivos.....	14
1.5. Relevancia desde los Estudios Organizacionales y aporte del estudio	14
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DE LAS FORMAS DE GOBIERNO EN LAS UNIVERSIDADES.....	16
2.1. El gobierno universitario durante los ochenta y noventa.....	16
2.2. Cambios en el gobierno universitario.....	20
2.3. Estudios sobre la universidad y el gobierno universitario	25
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA TEÓRICA PARA LA INVESTIGACIÓN.....	28
3.1. El paradigma científico en los Estudios Organizacionales	29
3.2. La concepción de la organización desde los Estudios Organizacionales ...	32
3.3. Elementos de la organización	36
3.4. Elementos para el análisis de la estructura organizacional.....	37
3.5. Las formas de gobierno como sistemas formales de gestión	41
3.6. El comportamiento humano	43
3.7. Anarquía organizada y garbage can	47
3.8. La estructura y los actores	50
3.9. Gobernabilidad institucional, formas de gobierno y procesos de institucionalización	54
3.9.1. Gobernabilidad institucional.....	54
3.9.2. Formas de gobierno en las universidades	57
3.9.3. Diseños institucionales y procesos de institucionalización.....	66
CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	75
4.1. El estudio de caso.....	75
4.2. Instrumentos de investigación.....	78
4.3. Categorías y unidades de análisis	85

CAPÍTULO 5. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO ...	89
5.1. Descripción general de la UACM.....	89
5.2. Antecedentes de la UACM.....	93
5.3. El modelo educativo: Concepciones pedagógicas que fundamentan a la UACM	98
5.3.1. Proceso de enseñanza- aprendizaje y la concepción humanista de la educación	99
5.3.2. Principales líneas de acción para concretar el modelo educativo.....	104
CAPÍTULO 6. ESTUDIO DE CASO.....	111
6.1. Las formas de gobierno en la UACM.....	112
6.1.1. Marco político: El primer gobierno de la UACM.....	112
6.1.2. Marco simbólico o de <i>garbage can</i> : Segundo gobierno de la UACM .	114
6.1.3. ¿Marco colegial o marco político?: Tercer gobierno de la UACM.....	122
6.2. Procesos de institucionalización en el gobierno de la UACM	127
6.2.1. Habitación: Ambigüedad e incertidumbre en la UACM.....	127
6.2.2. Habitación: La situación de la normatividad en la UACM.....	131
6.2.3. Objetivación: La autonomía en la UACM.....	139
6.2.4. Objetivación. La gobernabilidad en la UACM	141
Conclusiones generales	152
Fuentes y referencias	159
Anexos	169

PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS FORMAS DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM)

Introducción

Desde una concepción funcionalista, la organización puede ser entendida como un constructo social en donde las personas se interrelacionan para conseguir objetivos en común (Scott, 1981). Para tal propósito, en el contexto organizacional las personas configuran estructuras formales, cuya intención es coordinar y controlar las motivaciones en la toma de decisiones (Demers, 2007; Hall, 1996; Meyer *et. al.*, 1993), pero también institucionalizan prácticas que enmarcan, limitan y posibilitan las acciones de los actores (Crozier y Friedberg, 1990:109-133). En ese sentido, se puede afirmar que por medio de procesos de institucionalización se establecen las reglas del juego que restringen, pero también permiten la acción humana; delimitando el marco de acción de las relaciones dentro de una organización.

Por lo anterior, la trascendencia de elegir a la organización como elemento de estudio radica en que los seres humanos se relacionan y coexisten a través de organizaciones de diferentes tipos (Perrow, 1984). Un tipo de organización, al parecer, bastante particular es la universidad, ya que la naturaleza y trascendencia de sus funciones la convierten en un foco muy interesante de análisis.

No obstante, analizar la problemática de las universidades no es tarea sencilla, pues deben considerarse los diversos elementos que intervienen en la generación de sus problemas; al tener una naturaleza multifactorial, los problemas de la universidad requieren un estudio que desde un enfoque integral permita entender cuáles son las causas, elementos y consecuencias que originan la problemática organizacional (De la Rosa, 2000: 183-220).

En ese sentido, debido a sus aportes teóricos y metodológicos, los Estudios Organizacionales constituyen una disciplina adecuada para el estudio integral de la problemática que enfrentan organizaciones como las universidades, que son

espacios donde convergen múltiples racionalidades que interactúan entre sí y que no necesariamente siguen la lógica del costo-beneficio (Miranda, 2001: 21-164), lo cual las conforma como organizaciones con estructuras especialmente complejas.

Uno de los elementos estructurales de mayor importancia es el gobierno, especialmente en organizaciones como las universidades, ya que la gobernabilidad o ingobernabilidad que la organización sea capaz de generar, está directamente relacionada con las posibilidades que tiene para cumplir eficazmente sus objetivos. Así, a través del análisis del gobierno y la gobernabilidad de una universidad se puede obtener una explicación más integral y puntual de los procesos que han definido su dinámica organizacional.

En ese sentido, esta investigación pretende identificar y analizar los procesos por medio de los cuales se han instituido determinadas formas de gobierno en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); casa de estudios que surgió como parte de la política pública educativa del GDF destinada a zonas socialmente marginadas y a jóvenes que no podían ingresar a otras universidades. Sin embargo, más que por sus logros en materia de educación, la Universidad se ha destacado por sus conflictos, problemas y crisis de gobernabilidad, lo cual ha repercutido negativamente en el cumplimiento de sus objetivos y en el cumplimiento de las demandas del contexto.

La investigación se organizó en seis momentos analíticos. Primero se investigó en términos generales el tema del gobierno universitario con base en el análisis de bibliografía especializada en el tema. Después se consultó bibliografía referente al estudio de las organizaciones, la gobernabilidad institucional, las formas de gobierno y los procesos de institucionalización, aquello para conformar la perspectiva teórica a la luz de la cual se haría el análisis. Posteriormente, se estudió bibliografía sobre metodología e instrumentos de investigación para diseñar la metodología que seguiría la investigación.

En el cuarto momento analítico se analizó bibliografía, hemerografía y otras fuentes para reconstruir las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la

aparición de la propuesta educativa de la UACM, haciendo especial énfasis en el contexto sociopolítico en el que surge la Universidad. Esto sirvió de antecedente para integrar las principales características del modelo educativo y las concepciones de educación superior que fundamentan y subyacen a la Universidad. El quinto momento analítico de la investigación se centró la realización de entrevistas a algunos actores relevantes dentro de la UACM, posteriormente la información obtenida en estos testimonios fue analizada con base en la perspectiva teórica formulada en el segundo momento analítico. Finalmente, se analizaron algunas conclusiones generales obtenidas a partir de los cinco momentos analíticos anteriores.

Así, este trabajo está organizado de la siguiente manera: en el **capítulo 1** se define el problema de investigación a través del planteamiento de la problemática y la justificación del estudio; aquí también se precisan y enuncian las preguntas a las que se quiere dar respuesta con esta investigación y los objetivos que ésta persigue. En el **capítulo 2** se presenta un breve estado del conocimiento sobre el tema del gobierno universitario, primero se hace un breve recorrido por la situación de los gobiernos universitarios durante la década de los ochenta y noventa, después se mencionan algunos cambios a los que se vieron sometidos los gobiernos universitarios ante la presión del contexto y por último se hace referencia a algunos estudios relevantes que se han hecho sobre la universidad y el gobierno universitario.

El **capítulo 3** se conforma por la perspectiva teórica con base en la cual se realiza la investigación: se hace una breve introducción a los Estudios Organizacionales, se enuncian algunos elementos para el estudio de las organizaciones y las estructuras, asimismo se define qué se entenderá por formas de gobierno, gobernabilidad y procesos institucionales. Para el **capítulo 4** se delimitan los aspectos metodológicos utilizados para la obtención de la información, se profundiza acerca del estudio de caso, se delimitan los instrumentos de investigación y las categorías y unidades de análisis.

Mientras el **capítulo 5** se enfoca en la descripción de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, resaltando los antecedentes de esa casa de estudios, así como resaltando las principales concepciones y características que sustentan a su modelo educativo. Finalmente, en el **capítulo 6** se realiza el análisis de las formas que ha adquirido el gobierno de la UACM, y por medio de la información obtenida en las entrevistas realizadas, se hace un estudio de los procesos que han definido esas formas de gobierno, haciendo especial énfasis en la situación de la normatividad en la Universidad, la ambigüedad e incertidumbre generadas en sus procesos, así como las condiciones de la autonomía y la gobernabilidad dentro de la UACM. De esta forma, sirva, entonces, la presente investigación para obtener una panorámica general que indique cómo ha sido la institucionalización del gobierno universitario en la UACM.

CAPÍTULO 1. HACIA LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este primer capítulo es definir el problema de investigación. Para ello se hace el planteamiento de la problemática, se presenta la justificación del estudio, se formula la pregunta general y las preguntas específicas a las que se busca dar respuesta, se enuncian los objetivos –general y particulares- y, finalmente, se menciona brevemente la relevancia de retomar el enfoque de los Estudios Organizacionales para esta investigación y el aporte que se busca hacer con este estudio.

1.1. Planteamiento de la problemática

En las universidades, como en las demás organizaciones, el gobierno es parte fundamental de la estructura organizacional, ya que, por medio de una reglamentación formalmente establecida, se encarga de generar gobernabilidad institucional, es decir, de la resolución efectiva de las demandas en la universidad (López, 2010: 203-234). Para tal propósito, el gobierno universitario debe someterse a constantes reformas estructurales que le permitan dar solución a los problemas internos y enfrentar los retos externos (Brunsson y Olsen, 2007), y con ello mejorar la gobernabilidad institucional en la universidad. Sin embargo, en ocasiones, las reformas estructurales no concuerdan ni se adaptan a los marcos institucionales prevalecientes en la organización (Goodin, 1996), especialmente en las universidades donde la toma de decisiones es compleja, ambigua y flojamente acoplada (Acosta, 2000).

Esa divergencia entre las estructuras organizacionales formales y las instituciones arraigadas, puede llevar a que los miembros no se apropien e interioricen lo formalmente establecido; por lo que la toma de decisiones está más relacionada con la política, es decir, con el ejercicio de poder no legítimo que con la estructura formal y los mecanismos de poder legítimos. Esta prevalencia de la política sobre la estructura formal, convierte a la universidad en una organización politizada e, incluso, puede llegar a convertirla en una arena política (Mintzberg, 1989).

Por lo antes expuesto, en ocasiones no basta con una reforma estructural para lograr que el gobierno universitario genere una óptima gobernabilidad institucional, impidiendo que la universidad obtenga legitimidad, apoyo externo (Donaldson, 2008), y que logre llegar a un gobierno colegial, aquel democrático, descentralizado, participativo y compartido de valores entre la comunidad académica (Ordorika, 1999).

En ese sentido, esta investigación pretende abordar el tema de las formas de gobierno universitario, los procesos de institucionalización y la gobernabilidad institucional, tomando como caso de estudio a la UACM. Así, el objeto de estudio de la presente investigación refiere al gobierno de la mencionada universidad, que fue creada por decreto del jefe de gobierno del Distrito Federal, el 26 de abril de 2001, y cuyo objetivo fue ofrecer una educación incluyente, pública, integral y universal que contribuyera a disminuir la inequidad educativa, incrementada a raíz de la entrada en vigor del modelo neoliberal; donde la educación sería concebida como un derecho universal para el desarrollo integral de los estudiantes (GDF, 2001: en www.iems.df.gob.mx/sistema/pdf; Carbajal, 2010).

Fue hasta el 16 de diciembre de 2004 que la Universidad obtuvo su autonomía, cuando diputados de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) aprobaron la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. De esa forma, la UACM surgió como un proyecto principal de la política pública educativa del gobierno del Distrito Federal, y actualmente, la Universidad cuenta con una población aproximada de 13 mil estudiantes. Para realizar el estudio se hará una serie de entrevistas semiestructuradas a ciertos actores relevantes dentro de la Universidad.

Así, el análisis de las formas de gobierno, la gobernabilidad institucional y los procesos de institucionalización en la UACM, se hará en términos de las repercusiones que la estructura formal del gobierno universitario ha generado en el comportamiento de los actores de esa organización; pero, también es de interés analizar la influencia que las prácticas reales de los actores tienen sobre la

estructura formal del gobierno en la mencionada Universidad, para analizar los principales procesos de institucionalización que han definido las formas de gobierno predominantes en la UACM. Para finalmente, concluir con las repercusiones de ello en la gobernabilidad institucional de la UACM.

1.2. Justificación del estudio

Como parte de la justificación del tema de investigación aquí propuesto, se puede argumentar que se ha elegido a esta Universidad por los principios y características de su modelo educativo. Entre las cuales destacan

- El derecho universal a una educación superior pública que se concreta por medio del sorteo como mecanismo de ingreso y la gratuidad total de todos los trámites para los estudiantes.
- La concepción humanista de la educación para el cual se ofrecieron licenciaturas de corte principalmente de humanidades como filosofía, ciencia política y administración urbana, sociología y antropología, entre otras.
- La enseñanza y el aprendizaje como un proceso de retroalimentación a través de la formación de grupos pequeños asesorías y tutorías a través de los cuales el profesor pudiera ofrecer a los estudiantes una atención personalizada, entre otras.

Ante esas características, se considera que el modelo de la UACM resulta diferente a las propuestas pedagógicas públicas y privadas de educación superior. Asimismo, los orígenes de esta casa de estudios y la manera en que se concibió y surgió le otorgan particular trascendencia en la historia contemporánea de la educación superior en la Ciudad de México y en el país en general, ya que su creación fue impulsada finalmente por una iniciativa social.

Sin embargo, a doce años de la creación de la UACM, pocas son las investigaciones que la han estudiado desde la perspectiva organizacional. Está, por ejemplo, la tesis doctoral de Guerrero (2010) que aborda la dinámica

organizacional de la UACM desde el enfoque del sistema de acción concreto de Crozier y Friedberg (1990). Por otro lado, hay estudios acerca de esta Universidad que han retomado otros enfoques, como el sociológico o de políticas públicas: por ejemplo, se pueden encontrar estudios relacionados con el debate mediático en torno a la aparición del proyecto educativo de la UACM (Addiechi, 2009); su implementación desde bajo la visión de las políticas públicas (Carbajal, 2010); la crítica a la falta de estructura administrativa y académica al interior de aquella Universidad (Vergara, 2009); la cuestión de cómo es entendida la flexibilidad curricular por los estudiantes (Alegría y Sánchez, 2009), las vivencias personales de ciertos actores intraorganizacionales (Hazard, 2012), entre otras.

A diferencia de ello, lo que se propone para esta investigación es un estudio que, desde el enfoque organizacional, analice los procesos de institucionalización que han definido a las formas de gobierno prevalecientes en la mencionada Universidad y que han repercutido en su gobernabilidad institucional. Así, la relevancia y pertinencia de esta investigación consiste en al menos dos sentidos: tanto en términos de la agenda de investigación en la disciplina de los Estudios Organizacionales, y en la importancia de la organización a estudiar, por ser parte fundamental de una política pública educativa a nivel superior.

En ese sentido, la finalidad es realizar un aporte teórico- práctico a la disciplina de los Estudios Organizaciones, a través del estudio de una universidad que es la de más reciente creación en el DF, surgida en una coyuntura de transición de gobierno, creada por el gobierno local y cuyo discurso social se basa en el principio de acceso a la educación universal. Sin embargo, esta misma Universidad también se ha caracterizado por un gobierno centralizado en la rectoría, el conflicto constante entre los diferentes órganos de gobierno y una toma de decisiones conflictiva y poco efectiva, ocasionando graves problemas de gobernabilidad.

Ante las particularidades que presenta la UACM, puede considerarse como un objeto de estudio relevante, cuyo análisis también contribuiría a una explicación y

comprensión más profunda de la situación en la que se encuentra aquella Universidad. Bajo este argumento es que se presenta la pertinencia de la investigación propuesta, en la cual se pretenden analizar las formas de gobierno y los procesos de institucionalización en la UACM desde un enfoque organizacional.

Para ello, las formas de gobierno serán entendidas como los medios jurídicos que legitiman la gobernabilidad institucional, y que establecen cómo será el proceso de toma de decisiones, quiénes participan en él, el marco jurídico y los medios para alcanzar los objetivos. En pocas palabras, las formas de gobierno “establecen las características y modalidades del ejercicio de la autoridad, indispensable en cualquier organización” (López, 2010:204).

Por otra parte, el proceso de institucionalización hará referencia los procesos por medio de los cuales se configura, arraigan e interiorizan ciertos patrones y ordenes sociales, estableciendo un determinado diseño social al cual obedecen los integrantes de la organización (Jepperson, 2001).

1.3. Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles y cómo han sido los procesos de institucionalización que han definido el o los modelos de gobierno prevaletentes en la UACM desde su creación hasta la actualidad?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los valores y/o intereses que han prevalecido en los procesos decisorios de la UACM?
- ¿Qué prácticas y acciones han definido la gestión de la UACM?
- ¿Cómo han repercutido las reglas y acuerdos (formales e informales) en la construcción de la legalidad y legitimidad del gobierno en la UACM?
- ¿Cómo ha repercutido la adopción de determinados modelos de gobierno en la gobernabilidad de la UACM?

1.4. Objetivos

General

Identificar y caracterizar el modelo (o modelos) de estructura de gobierno prevaeciente(s) en la UACM, analizando cómo fue su proceso de institucionalización. La investigación pretende, por un lado identificar y/o caracterizar el modelo o modelos de estructura de gobierno prevaeciente en la UACM y cómo se fueron institucionalizando (bajo reglas y acuerdos formales e informales). Por otro lado se identificarán y analizarán los resultados y/o consecuencias que ha generado la adopción de dichos modelos.

Específicos

- Identificar y analizar los valores y/o intereses que han prevaecido en los procesos decisorios de la UACM.
- Identificar y analizar las prácticas y acciones que han caracterizado y definido la gestión de la UACM.
- Identificar y analizar las repercusiones de las reglas y acuerdos (formales e informales) en la construcción de la legalidad y legitimidad del gobierno en la UACM.
- Identificar y analizar las consecuencias generadas por la adopción de determinados modelos de gobierno en la gobernabilidad de la UACM.

1.5. Relevancia desde los Estudios Organizacionales y aporte del estudio

El objeto de estudio del presente trabajo son las formas de gobierno en una organización -la UACM-, tema que se analiza desde el enfoque de los Estudios Organizacionales (EO), debido a que esta disciplina ofrece una perspectiva integral en la forma de estudiar a las organizaciones respecto a otras disciplinas. Así, los EO parecen ser la disciplina más apropiada para analizar una organización sin fines de lucro como es la universidad pública, debido a que esta disciplina tiene un carácter transdisciplinario y más integrador, por ende más amplio que otras, permitiendo la colaboración de distintas disciplinas para estudiar

un mismo fenómeno al interior de cualquier organización. Aquello, en aras de obtener una mejor comprensión e identificación sobre las dinámicas y problemas organizacionales.

La universidad pública, como otras organizaciones, tiene como fin último sobrevivir en un ambiente dinámico, pero ese camino a la supervivencia es conflictivo y complejo, dificultando su análisis y entendimiento. El análisis multidimensional y transdisciplinario ofrece útiles aportes en la explicación, especialmente en el tipo de organizaciones que no siempre se rigen únicamente por una racionalidad instrumental, tal y como es el caso de las universidades.

Así, la importancia de estudiar la universidad desde la perspectiva de los EO, radica en que ésta permite estudiarla de manera integral como una organización multidimensional, donde los seres humanos se relacionan de manera dinámica en diferentes dimensiones y niveles. Esto ayuda a que se aborden ciertos elementos organizacionales, pero no de manera aislada ni perdiendo de vista la concepción de la organización en su totalidad.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DE LAS FORMAS DE GOBIERNO EN LAS UNIVERSIDADES

En este capítulo se presenta un breve estado del conocimiento que guarda sobre el tema del gobierno universitario. Primero se analizan algunos elementos del gobierno universitario que fueron relevantes durante la década de los ochenta y noventa, esto servirá como antecedente para abordar ciertos cambios a los que, debido a las demandas del contexto, las universidades tuvieron que recurrir en cuanto a su manera de gobernar.

Después se hace un recorrido sobre algunos estudios trascendentes que se han realizado sobre el tema de la universidad y el gobierno universitario. Así, el objetivo de este capítulo es contextualizar la importancia del tema de las formas de gobierno, marcando algunos antecedentes a partir de ciertos estudios que han profundizado acerca del tema.

2.1. El gobierno universitario durante los ochenta y noventa

Desde los años ochenta el país comenzó a experimentar profundos cambios producidos por el proceso de globalización, a partir de lo cual se destacó la importancia de la competencia y la eficiencia. Esto, aunado al auge del modelo económico neoliberal, ha forzado el dominio de habilidades educativas y cognitivas, indispensables para ingresar en un mundo laboral que se interesa primordialmente en la capacidad de ser competente y eficiente (Herrera, 2002: 9-48).

Así, con los profundos cambios económicos, políticos y sociales que la globalización ha provocado en las últimas tres décadas, las exigencias hacia las organizaciones educativas han aumentando, ante lo cual éstas se han visto en la necesidad de modificar sus estructuras y procedimientos para cumplir sus objetivos y satisfacer las demandas de un nuevo contexto, caracterizado por el constante cambio. Las nuevas demandas a las que éstas se ven sometidas, llevan

a la transformación de su funcionamiento, ante lo cual es necesaria la modificación de las estructuras organizacionales (De Vries: 2007:73-92).

Uno de los elementos más relevantes de la estructura organizacional es el gobierno que rige a la organización, pues éste es el responsable de formular un ambiente de certidumbre y eficiencia a la hora de dar respuesta a las demandas del contexto. No obstante, hasta los años ochenta el gobierno universitario era considerado como un asunto que sólo competía a la comunidad intraorganizacional, por lo que difícilmente se realizaban estudios que discutieran a profundidad este tema (De Vries, 2007: 73-92).

Sin embargo, ante las nuevas presiones contextuales a las que se vieron sometidas las universidades, se dejó de tratar al gobierno universitario como un asunto meramente interno. Así, a principios de los años noventa el análisis y los estudios acerca de la educación superior experimentaron una reorientación (Ibarra, 2001: 22-62). Específicamente, la reorganización necesaria de las formas de gobierno en las universidades fue un tema de interés y estudio, ya que se ligaba con cuestiones como, la politización y la participación de otros actores en el gobierno universitario (estudiantes y profesores) y la eficiencia terminal (Levy, 1995: 235-338).

Esa situación hizo necesaria la modificación del gobierno universitario caracterizado por la centralización (De Vries, 2007: 73-92); lo cual no pudo continuar ante situaciones como el incremento del sector privado en la educación, que hacía necesarias reformas educativas que posibilitaran la inversión de agentes privados en pro de una ampliación y mejoramiento de la enseñanza, de una mayor equidad educativa y de un acceso general a una formación de calidad (Montaño, 2001; 121-128).

Los gobiernos universitarios se enfrentaban al aumento de la inversión privada acompañada de una concepción cada vez más tecnocrática y pragmática de la educación, con el fin de educar para una rápida inserción en el mercado laboral. Así, comenzó el diseño de políticas neoliberales donde se implementaron nuevos

modelos pedagógicos, adaptados a las necesidades de la iniciativa privada y el sector empresarial (Rodríguez, 2004). Comenzó a discutirse la cuestión de la privatización y exclusividad de la educación con modelos de enseñanza-aprendizaje que poco contribuyeron a la efectividad educativa y, en menor medida, promovían un aprendizaje de calidad (Rodríguez y Casanova, 1998: 7-85).

Inicio, con ello, el surgimiento de modelos educativos destinados a las clases altas, con una educación alterna ante la oferta pública conservadora que aún procuraba la enseñanza con tintes socialistas proveniente desde la posrevolución (Levy, 1995: 235-338). Además, el sector educativo privado comenzó a apostarle a la formación de expertos técnicos que laboraran para las grandes empresas (Ornelas, 2009), con modelos educativos con técnicas de especialización que satisficieran la demanda surgida ante el dilema de la competitividad (Arechavala y Solis, 1999: 15-98), y por modelos que daban prioridad a un adoctrinamiento tecnocrático con el fin específico de insertarse en el ámbito laboral lo antes posible, sin ofrecer una formación humanista (Rodríguez, 2004).

Aunado a ello, factores como el crecimiento demográfico o la marginación socioeconómica, la insuficiencia de plazas en universidades públicas justo ante el crecimiento de la matrícula y la marginación socioeconómica, la baja modernización en instalaciones e infraestructura, la nula reestructuración de contenidos y materiales de trabajo, y la escasa capacitación y actualización de profesores (Montaño, 2001: 119).

Mientras tanto, el gobierno de las universidades quedaba obsoleto e ineficiente al estar centralizado, sin poder modificar el marco institucional para llegar a nuevos acuerdos que permitieran una transformación de la educación superior acorde a la evolución del contexto (López, 2010: 203-234). Aquello, sumado al fuerte control del gobierno de las universidades públicas por parte del Estado a través de la asignación del presupuesto, provocando cierta dependencia financiera y el surgimiento de relaciones con grupos políticos de poder (Levy, 1995: 235-338).

Entonces, en los noventa se enfatizó que el reto era tomar medidas para intentar dar respuesta a esos problemas y contribuir a que las universidades alcanzaran calidad, competitividad y eficiencia dentro del marco del Tratado de Libre Comercio (TLC) (Herrera, 2002: 9-48). De ese modo quedó en evidencia la insuficiencia de la oferta pública en educación superior integral, pues gran parte de sistema público se caracterizaba por la falta u obsolescencia de planteles educativos, modelos de enseñanza y aprendizaje, planes formativos, marcos pedagógicos; además de un aparato burocrático rígido y fortalecido que, muchas veces, impedía los cambios requeridos (Arechavala y Solis, 1999: 15-98).

Los modelos de la educación privada eran preferidos por empresarios que comenzaron a ocuparse de ciertas cuestiones: cuánto debía cobrarse de cuota a los alumnos, qué carreras y planes de estudio serían los más prácticos para que los egresados ingresaran a laborar en las industrias de la zona, qué criterio se utilizaría para aceptar a los alumnos en sus instituciones y qué tipo de evaluación sería la más apta para facilitar el egreso de los estudiantes (Herrera, 2002: 9-48); dando una menor atención a la necesidad de extender la educación integral, autónoma, incluyente y de carácter público (Rodríguez, 2002: 133-154).

Ante ello, el gobierno de las universidades tuvo que dejar de concentrarse en la figura del rector acompañado de una administración débil, no obstante el rápido crecimiento de la burocracia universitaria; características que lo habían definido desde los años ochenta y que había provocado otra serie de problemas dentro de las universidades (De Vries, 2007: 73-92). Con este antecedente, organizaciones como la ANUIES¹, comenzaron a establecer el debate sobre los principales problemas que enfrentaba la educación superior en el país.

Entre aquellos problemas destacaban la existencia de grupos políticos que conformaban elites entre los mismos representantes de los alumnos, dentro de los consejos universitarios e, incluso, dentro de la planta docente. Aquello, aunado a la rígida jerarquización de las autoridades públicas, constituía prácticas que

¹Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

impedían una reforma integral del sistema de educación superior que condujera hacia una educación de mayor calidad (Herrera, 2002: 9-48).

Así, durante los ochenta y principios de los noventa el gobierno universitario se quedaba rezagado ante los nuevos retos que enfrentaba la sociedad mexicana, ya que el sistema tradicional se basó en una estructura rígida que no permitía la actualización constante de las estructuras y procedimientos, lo cual tendría que cambiar para permitir la adaptación de las universidades a un entorno determinado por la competitividad. Por ejemplo, a partir de 1992 se estableció la nueva relación entre el Estado y las escuelas de nivel superior; Ernesto Zedillo, titular de la Secretaría de Educación Pública anunció que las universidades públicas continuarían financiándose por el Estado, pero que los recursos les serían asignados según su desempeño académico (Ornelas, 2009).

2.2. Cambios en el gobierno universitario

La modernización obligada en la que se vieron las universidades públicas, las llevó a realizar los cambios institucionales fomentados por las nuevas demandas del contexto; por ejemplo, someterse a una continua evaluación de organismos de certificación y con base en estándares nacionales e internacionales, así como aprender a autogobernarse con las implicaciones que esto significa como reducir gastos para eficientizar sus recursos y generar los propios para su subsistencia (Solís, 1992: 133- 161).

De esa forma, a pesar de que las universidades públicas no dejaban de ofrecer educación gratuita, comenzaron también a racionalizar costos, a regirse por la competitividad, buscan su propio financiamiento, tanto la calidad como la eficiencia son ejes torales de sus procedimientos y estructuras; en ese sentido, las universidades se relacionan más con empresas que con colegios, con lo que parece haber una reapropiación de modelos o prácticas gerenciales dentro de ámbitos educativos.

En el contexto neoliberal las universidades se ven obligadas a auto conducirse, de ahí la importancia de sus capacidades gubernamentales y administrativas, pues ya no dependen del Estado aunque sí deben darle cuentas de sus resultados; en ese caso, el Estado ha asumido un papel regulador y evaluador más que interventor. Ante ello, las universidades deben asumir su dirección y construir una identidad propia con base en la cual se oriente y defina tal dirección.

Aunado a ello, están sometidas a mecanismos de *accountability*, evaluación y acreditación, a través de los cuales rinden “cuentas al Estado y a la sociedad de la calidad, pertinencia y eficiencia de sus productos, como medio de garantizar el nivel de los mismos” (Mendoza, 2002:42). De ese modo, las universidades demuestran qué tan eficazmente se conducen y cumplen sus objetivos por medio de indicadores cuantitativos de desempeño (Ibarra y Rondero, 2011).

Así, el cambio generado en la sociedad moderna originó un rediseño de mecanismos, técnicas y estilos de organización en las universidades; además de la renovación de estructuras, formas de gobierno, procesos decisorios, flujos de información, y el fortalecimiento de vínculos con entidades gubernamentales o productivas para el desarrollo de investigación. De entrada, las universidades tuvieron que flexibilizar sus estructuras, adoptando modelos de gobierno y gestión que pretendían ser menos centralizados y más democráticos, integrando nuevos actores gubernamentales que intervinieran en la formulación de acuerdos para el cumplimiento de objetivos y sobrevivencia de las universidades; como ejemplo están la formación de los consejos universitarios como actores principales en la toma de decisiones y en la representación de la comunidad universitaria (López, 2010: 203-234).

Sin embargo, Didriksson (1994: 19-28) argumenta que debido a los antecedentes históricos de las universidades de América Latina, incluyendo México, la implementación de modelos más flexibles no ha sido del todo efectiva, ya que los gobiernos universitarios no han sido capaces de establecer reformas ni políticas públicas de largo alcance que permitan alcanzar los objetivos planteados en sus

programas de planeación; ya que poner en marcha modelos de enseñanza y aprendizaje flexible conlleva también a la consolidación de gobiernos universitarios que sean capaces de generar y establecer procedimientos y normativas que reglamenten la implementación efectiva de los nuevos modelos educativos.

Aunado a ello, las demandas de eficiencia y los recortes financieros, incitaron hacia la centralización de los gobiernos universitarios, pues, para cumplir con los criterios de eficiencia, resulta indispensable una rápida toma de decisiones, la cual muchas veces no puede efectuarse debido a lo difícil que es llegar a un consenso en órganos tan sobrerrepresentados como lo son los consejos universitarios, en donde hay varios representantes de diversos sectores, con distintos puntos de vista y diferentes intereses (Velásquez, 2005).

Es cierto que mientras más representación haya en un órgano de gobierno éste podrá ser más legítimo, pero también es verdad que la sobrerrepresentación puede significar un obstáculo para la toma de decisiones. Ante ello, en ocasiones se vuelve necesario un actor que asuma la autoridad principal en la toma de decisiones. El fortalecimiento de la figura del rector en los gobiernos universitarios se ha reflejado, por ejemplo, en el aumento de sus atribuciones y en la elección directa o universal como mecanismo de elección (Velásquez, 2005).

A consecuencia de ello, se puede considerar que las formas de gobierno en las universidades mexicanas se caracterizan por la fuerte figura del rector, un consejo universitario, en la mayoría de las veces robusto, que representa a la comunidad universitaria, seguidos por los cuerpos colegiados que son de menor importancia que los otros dos, ya que en la praxis tienen menor injerencia en la toma de decisiones (Didriksson, 1994:19-28).

De esa forma, la universidad pública comenzó a gobernarse basada en la lógica de la racionalidad instrumental y funcionalista, cuya importancia radica en su eficiencia interna para tener la capacidad suficiente de responder a las demandas de su entorno, más allá de la eficiencia que socialmente puede tener la educación que ofrecen. En el intento por lograr esa eficiencia es que la universidad

latinoamericana ha favorecido la centralización y la consolidación del liderazgo unipersonal; no obstante, los intentos por buscar la eficiencia han resultado en varios casos fallidos debido a las oligarquías y burocracias que conforman grupos y nichos de poder (Didriksson, 1994:19-28).

Esos grupos y nichos de poder crean estrategias y procesos que utilizan como instrumentos para manipular y manejar a su favor las pugnas entre élites intelectuales y políticas que coexisten dentro y en torno a la universidad. Entonces, ésta “se convierte en arena y botín de forcejeos y combates, por el valor político que adquieren, y por su posible conversión en plataformas de lanzamiento hacia otros niveles y escalas de la política nacional” (Rodríguez y Casanova, 1998:62-64).

Algunos autores (Arechavala y Solis, 1999: 15-98; Velásquez, 2005) argumentan que, en gran medida, ese empoderamiento de élites y conflicto político dentro de las universidades son consecuencia de la importación de nuevos modelos gerenciales de la empresa privada a la administración de la universidad. Así, por ejemplo, el rector es considerado un administrador que tiene que, aunque cuenta con más facultades, no dejar de rendir cuentas a los otros órganos de gobierno (Velásquez, 2005). Esta adaptación del modelo gerencial empresarial a la administración de las universidades ha ocasionado nuevos problemas, por la naturaleza diferente entre la organización privada de negocios y la organización pública de educación (Arechavala y Solis, 1999: 15-98).

La misma naturaleza de la universidad, como organización altamente compleja, implica que sea un espacio donde convergen múltiples racionalidades que interactúan entre sí, y que no necesariamente siguen la lógica del costo-beneficio.

“...Es claro que la universidad como organización del conocimiento expresa una dinámica muy compleja, no sólo por la naturaleza de su actividad fundamental (producir, asimilar, transmitir y distribuir conocimiento) ni solamente por los procesos de diferenciación y especialización disciplinaria que alteran permanentemente sus tareas académicas, sino también porque la presencia e

interacción de entre otros capitales y otras racionalidades que estructuran diversos campos de fuerza, evidencian diferentes conflictos y trayectorias de desenvolvimiento.” (Miranda, 2001: 111).

En ese sentido, Acosta (2000: 44-78) argumenta que la universidad debe ser estudiada como una organización en donde la toma de decisiones es compleja, ambigua y flojamente acoplada. Así, la complejidad es un elemento fundamental que se encuentra presente especialmente en las universidades contemporáneas, ya que éstas se caracterizan por la diferenciación, la heterogeneidad y la autonomía entre sus diferentes esferas de decisión; éstas hacen referencia a cada uno de los ámbitos y dimensiones de la universidad en los cuales hay una distribución de poder. Así, las esferas de decisión, o ámbitos de poder, deben estar reguladas y normalizadas para poder obtener la legitimidad y autoridad de parte de la sociedad, el mercado o el Estado (Acosta 2000: 44-78).

Ibarra (2001) también aporta a este tema de la lógica desde la cual se estudia a las universidades, comentando que existen dos polos desde los cuales se ha estudiado a la universidad: uno positivo que la concibe como “una institución social para el progreso y el bienestar, sintetizando las aspiraciones de la sociedad en la modernidad; y uno negativo donde “la universidad funciona como institución para la reproducción de la dominación social, sintetizando los conflictos de clase propios de la modernidad” (Ibarra, 2001: 24).

En ese sentido, Ibarra (2001) argumenta que la problemática social es reducida a la funcionalidad de las universidades, donde dicha funcionalidad es concebida desde una visión estratégica. Ante lo cual, es necesaria una visión más compleja de la realidad social, y que vaya más allá de una visión funcionalista; esto “supone repensarla como el complejo de relaciones que cruzan su institucionalidad, sus organizaciones y sus procedimientos; en su funcionalidad pero también en sus sinsentidos” (Ibarra, 2001: 25-26).

Siguiendo el polo negativo que explica Ibarra (2001) y la racionalidad del modelo de producción neoliberal, las universidades comenzaron a experimentar algunos

cambios estructurales que dieron como resultado conflictos, redes y coaliciones; problemas que incluso trascendieron la estructura de la organización, involucrando a actores de organizaciones externas como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que intervinieron en cuestiones como la designación de personal dentro de las universidades a través de acuerdos y negociaciones con las cúpulas políticas y burocráticas, tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (Miranda, 2001: 209- 292).

Lo anterior, argumenta Miranda (2001: 209- 292), trae consigo una omisión de los procedimientos y del marco normativo, ya que los puestos no son designados conforme a la reglamentación instituida. Aquello promovía la formación de elites de poder conformadas entre los mismos representantes de los alumnos, dentro de los consejos universitarios, así como la rígida burocratización de las estructuras jerárquicas universitarias; prácticas que obstaculizan el cambio organizacional en las universidades y la reforma integral del sistema de educación superior (Mendoza, 2002: 19-49).

2.3. Estudios sobre la universidad y el gobierno universitario

Los temas de estudio sobre las universidades en México han versado sobre la presencia de la iniciativa privada en la educación superior, el deterioro de las universidades públicas tradicionalistas, y los cambios a los que debieron someterse los gobierno universitarios a partir de las décadas de los ochenta y noventa, como vía para generar una mejor gobernabilidad: restructuración organizacional, autogobierno, eficiencia terminal, acreditación y evaluación, calidad educativa, entre otros (Ibarra, 2001).

En ese sentido, Ibarra (2001) distingue tres tipos de estudio que se han realizado acerca de las universidades: un primer grupo de estudios en donde se han analizado la conformación e institucionalización de las disciplinas, a partir de la reconstrucción de historias y crónicas de algunos autores sobresalientes en esta materia; un segundo grupo concentrado en el análisis empírico cuantitativo y cualitativo del estado de diversas disciplinas, a través del análisis de

documentación oficial, encuestas, cuestionarios, etc.; y un tercer grupo que se ha dedicado al estudio de los conocimientos en la universidad, basándose en el análisis de la teoría, metodología o temática de diversos textos sobre este tema.

En esos tres grupos de estudio sobre la universidad, las líneas temáticas abordadas giran en torno a la génesis de la universidad, la coordinación de la educación superior, las funciones sustantivas de la universidad y los actores universitarios. Ibarra (2001) argumenta que éstas han sido analizadas desde diferentes disciplinas, pero específicamente desde la Teoría de la organización se pueden encontrar algunos estudios desarrollados con diferentes metodologías.

Por ejemplo, específicamente hablando del enfoque organizacional están las investigaciones en “experiencias institucionales específicas”, es decir, que a partir de algunos principios de la Teoría de la Organización analizan el diseño institucional, estructuras y procesos, concentrándose en temas como el cambio, el conflicto y los sistemas de acción; entre las que el autor destaca se encuentra Gradilla (1993), Hernández (1996), Ibarra (1993), Marquis (1987) y Kent (1990).

Por otra parte, Ibarra (2001) destaca las investigaciones de casos de estudio, que se concentran en el análisis de un problema en específico ocurrido en una organización en particular; aquí el autor destaca a Ibarra (1996), Martínez (1994), Ordorika (1995), Barba (1993), Solís (1992) y Suárez (1991), estudios que se centran en tareas de planeación, evaluación y control, la toma de decisiones, la estrategia, la estructura y el medio ambiente organizacionales, entre otros.

En el tercer grupo de investigaciones se aprecia un acercamiento a la teorización y creación teórica, a través de la valoración y propuesta de conceptos y términos que pueden utilizarse para analizar a las universidades como organizaciones. Aquí Ibarra (2001) retoma a Castrejón (1992), Cox (1993), Hirsch (1992), López y Macías (1993), Montaña (1993), entre otros.

En cuanto a los estudios sobre las formas de gobierno en las universidades, se pueden encontrar principalmente artículos donde se hacen recuentos históricos

sobre los gobiernos universitarios y se proponen tipologías para su análisis (López, 2001; Ordorika, 1999), las transformaciones en las formas de gobierno (Villaseñor, 1994; Rovira, 2010), el gobierno de la universidad centralizado en la figura del rector (Didriksson, 1994; Escollet, 2005; De Vries, 2007; López, 2011), y la gobernabilidad institucional estudiada como la capacidad del gobierno para responder a sus problemas y a las demandas externas (Ibarra y Rondero, 2001; López, 2010).

Así, en este capítulo se ha analizado de manera general la trascendencia que ha recobrado en las últimas décadas el estudio del gobierno universitario. Tal ha sido la trascendencia del tema que varios autores han investigado sobre esta materia, aquí se refirieron algunas de las más relevantes (Solís, 1992; Didriksson, 1994; Arechavala y Solís, 1999; Acosta, 2000; Ibarra, 2001; Montaña, 2001; Mendoza, 2002; Herrera, 2002; Rodríguez, 2002; Miranda, 2001; Velásquez, 2005, De Vries, 2007; Ornelas, 2009; López, 2010; Ibarra y Rondero, 2011, entre otros).

Con base en ellos, se ha analizado cómo el gobierno universitario se ha visto sometido a una transformación de un gobierno centralizado hacia un gobierno con estructuras más flexibles y descentralizadas. Aquello ante la demanda de un contexto caracterizado por los patrones de eficiencia, calidad y competitividad que se arraigaron a partir de los años ochenta con el auge el modelo económico neo liberal. Ante ello, las universidades se ocuparon por dar resultados en términos de eficiencia terminal, surgieron modelos educativos que seguían la lógica de modelos empresariales más que pedagógicos y las universidades públicas retomaron el tema de la gobernabilidad tomó relevancia como un medio fundamental para conseguir con eficiencia los objetivos planteados.

A continuación, se establece la perspectiva teórica desde la cual se hace esta investigación, y en la cual se define exactamente qué se entiende por gobierno universitario y cuáles son algunas formas de gobierno que se pueden encontrar conforme a ciertas tipologías teóricas.

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA TEÓRICA PARA LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo es delimitar la perspectiva teórica que guía la presente investigación, la cual es realizada desde el enfoque de los Estudios Organizacionales. Por ello resulta conveniente ahondar sobre el paradigma científico en esta disciplina, es decir, establecer por qué y cómo es que los Estudios Organizacionales se consideran como una disciplina. A este asunto está dedicado el primer apartado de este capítulo. Por otra parte, ya que en este estudio la Universidad es considerada una organización, resulta conveniente abordar brevemente cómo es que la organización ha sido estudiada desde la disciplina de los Estudios Organizacionales.

Aquello para, posteriormente, establecer cuáles son los elementos fundamentales que se pueden encontrar en una organización, algunos de los cuales serán retomados en este estudio para la recolección de información. También se mencionan ciertos elementos que se presentan en la estructura organizacional, pues finalmente lo que se está estudiando en este trabajo forma parte de la estructura organizacional de la UACM.

Esta investigación se define a la luz del concepto de formas de gobierno, por ello en este capítulo también se presenta un análisis de las formas de gobierno entendidas como sistemas formales de gestión, resaltando el elemento del comportamiento humano de los actores involucrados como un factor determinante en la implementación de esos sistemas de gestión. Para ello, se retoman algunos referentes teóricos del neo institucionalismo económico y sociológico: institución, racionalidad limitada, hombre administrativo, complejidad e incertidumbre; así como los conceptos de *garbage can* y *anarquía organizada*, términos provenientes de las teorías de la ambigüedad.

Asimismo, se delimitan los conceptos de gobernabilidad institucional, formas de gobierno, procesos de institucionalización y diseños institucionales, para establecer a qué se hace referencia cuando se les menciona en este trabajo. En ese sentido, a partir de los preceptos teóricos mencionados en este párrafo, se

define la perspectiva teórica organizacional desde la cual se realiza la presente investigación.

3.1. El paradigma científico en los Estudios Organizacionales

Para las diversas áreas del conocimiento tener el estatus de ser una ciencia es una forma de legitimación ante las demás disciplinas. Sin embargo, para poder saber cuál área es científica y cuál no, primero tendría que responderse a la pregunta de ¿cómo diferenciar entre lo que es científico y lo que no es?

Kuhn (en Hassard, 1995) señala que aquel cuestionamiento es especialmente fundamental en el área de las ciencias sociales, ya que debido a la multiplicidad de enfoques y perspectivas teóricas y prácticas que las integran, pueden notarse discrepancias entre lo que se consideran problemas y métodos legítimos de la ciencia, y los que no son pensados como tales. Esta discrepancia entre lo que se considera o no científico, no existe en las ciencias naturales debido a la existencia de modelos establecidos que proporcionan soluciones, y a los cuales Kuhn denomina como paradigmas.

Así, en las ciencias sociales todavía discutimos la aceptación de paradigmas, de ahí que en las ciencias sociales la ausencia de paradigmas nos puede llevar a que todos los hechos y datos resulten relevantes; pero, también puede provocar que no busquemos información específica, y que se tomen en cuenta todos los datos aunque estos no sean pertinentes. En este sentido, Kuhn (en Hassard, 1995) sostiene que el desarrollo científico de un paradigma no se basa en la acumulación de descubrimientos individuales, pues la ciencia se explica como parte de la comunidad y corresponde a una época de descubrimientos, opiniones y comprobaciones de grupos y escuelas. El conocimiento científico forma parte de una comunidad y sólo se explica a través de ella; el surgimiento del paradigma se da en función de los debates y discusiones establecidos entre aquella comunidad.

Los episodios extraordinarios en que se produce un cambio paradigmático se conocen como revoluciones científicas, las cuales dan paso a la conformación de

una ciencia normal, que son las investigaciones y cuerpos teóricos basados en uno o más logros científicos del pasado que la comunidad reconoce como fundamentales en su práctica (Kuhn, en Hassard, 1995). Cabe enfatizar que la temporalidad es una de las características principales del paradigma, ya que se conforma por enunciados temporales y estructuras de conocimiento a través de las cuales se interpreta específicamente una realidad –en tiempo y espacio-. Si tomamos en cuenta que ningún concepto en la realidad social es eterno (Jermier y Clegg, 1994), así, los paradigmas son verdades temporales, refutables y sometidas a constantes pruebas.

En ese sentido, Popper (en Hassard, 1995) agrega que un paradigma que se considere científico debe ser refutable, de lo contrario no es científico, sino se convierte en un dogma; así, el paradigma se construye a partir de cuestionar las ideas convencionales ya establecidas. En palabras de Popper, todo lo que se considere científico estará expuesto a la refutación, y este es el criterio principal para establecer el estatus de ciencia a determinado paradigma. Aquí, el término de ciencia no se refiere a una mera recopilación de observaciones, sino a conjeturas teóricas formuladas para su ensayo y refutación, que deben ser eliminadas si entran en contradicción con la observación de la realidad.

Desde la perspectiva de Popper, la creencia de que la ciencia precede a la teoría es un error, pues la observación siempre es selectiva, por lo que se necesita un marco teórico de referencia a través del cual se observe un objeto elegido (Hassard, 1995). Entonces, las observaciones y experimentos funcionan en la ciencia como pruebas de nuestras conjeturas e hipótesis, es decir, como refutación. Por ello, se podría concluir que no es posible inferir una teoría a partir de enunciados observables, pero sí puede ser refutada a partir de enunciados observacionales.

Así como la ciencia se encuentra en constante transformación, las organizaciones son constructos históricos y sociales que están en continuo cambio y movimiento (Jermier y Clegg, 1994). Por ello, resulta difícil establecer un paradigma que

prolongue su estabilidad en tiempo y espacio, pues la continua transformación organizacional provoca la constante aparición de nuevos paradigmas o una reformulación de los ya existentes. Ante tal situación, el campo de los Estudios Organizacionales se caracteriza por ser grande, y con cierta heterogeneidad en los enfoques desde los cuales se estudian a las organizaciones.

Entonces, al ser parte de las ciencias sociales, los Estudios Organizacionales se encuentran integrados por diversas teorías que no comparten los mismos principios, enfoques, ni paradigmas (March, 2007). De hecho, Burrell y Morgan (1985) estudian cuatro tipos de paradigmas organizacionales: los funcionalistas, la interpretación, el humanista radical y el estructuralista radical; enfoques diferentes desde los cuales se realiza el estudio de un mismo tema: la organización.

Bajo esas circunstancias, el reto en los Estudios Organizacionales es integrar una metodología con una pluralidad de puntos de vista, conformando un paradigma múltiple que integre las diferentes teorías y prácticas de las organizaciones. Es importante mencionar la cuestión de la práctica en las organizaciones, pues como lo mencionan Burrell y Morgan (1985), el paradigma no sólo se comparte por medio del lenguaje teórico y práctico, sino también a través de la praxis y la experiencia.

Ante ello la pregunta que surge es ¿Cómo estos nuevos paradigmas de la organización pueden transformar la concepción de que se tiene de ella? De acuerdo con Clarke y Clegg (1998: 29-25) los nuevos paradigmas de la organización son causados por cambios organizacionales que tienen que ver con la integración descentralizada, las estructuras de red, el conocimiento como capital, enfoque hacia todos los interesados, valores intangibles, heterogeneidad, discontinuidad, maximización de oportunidades para el cambio, trabajo en equipo y empoderamiento, capacidad, adaptabilidad conocimiento interdisciplinario, perspectiva global, cooperación y sustentabilidad.

Sin embargo, el surgimiento de nuevos paradigmas de la organización también está sujeto a cambios en contextos externos; por ejemplo, la globalización en

términos de macro-contexto para desplegar las actividades de las organizaciones, la digitalización como conductor tecnológico, la necesidad de que las organizaciones sean ecológicamente sustentables: cambios que en sí también vienen a representar nuevos paradigmas organizacionales. Todos estos nuevos cambios requieren de una transformación en el pensamiento organizacional, en donde se tendría que transitar hacia el reconocimiento de la organización como un ente inteligente con una estructura flexible, caracterizado por la tendencia a enfocarse en la calidad de su desempeño, estar bajo relaciones más estrechas con grupos de interés y no contar con límites físicos; lo cual implica un cambio de paradigma de la organización (Clarke y Clegg, 1998).

Así, el reto para las ciencias sociales y en especial para los Estudios Organizacionales, es lograr el estudio de los paradigmas a partir de diversos enfoques. El paradigma será válido mientras no se pruebe lo contrario, lo que no se debe hacer es evitar que éste sea refutado; entre más específico sea un paradigma y más elementos tenga para ser comprobado, será más científico. Cabe hacer énfasis en que en la ciencia no se habla de verdad, sino de veracidad, la cual se obtiene por medio de la comprobación. Así, el conocimiento científico no intenta conocer todo y acepta la posibilidad del error, por lo que se podría decir que el carácter científico de un paradigma se caracteriza por ser tentativo, conjetural, hipotético, temporal, dispuesto a la reusabilidad y a la aceptación del error.

3.2. La concepción de la organización desde los Estudios Organizacionales

Mientras la Teoría de la organización (TO) clásica se enfoca principalmente en el estudio y análisis de las empresas, con especial énfasis en temas como la racionalización de procesos productivos, estructura formal, estructura informal, individuo, toma de decisiones y ambiente; los EO consideran cualquier tipo de organización, tomando en cuenta aspectos como la cultura, el poder, la ambigüedad, las instituciones, el aprendizaje y el posmodernismo (De la Rosa, 2004).

En ese sentido, puede decirse que una particularidad en la perspectiva de los EO es la concepción de la organización como un sistema complejo con muchos elementos interrelacionados en diferentes niveles; tal y como afirma Luhmann (1998: 6) al escribir que “un sistema con un número creciente de elementos, cada vez se hace más difícil interrelacionar cada elemento con todos los otros. El número de relaciones posibles deviene demasiado grande con respecto a la capacidad de los elementos para establecer relaciones”.

De esa manera, y ante la gran variedad de elementos que la constituyen, la organización es concebida, entendida y estudiada desde diferentes disciplinas y enfoques teóricos; por ello, resulta difícil llegar a integrar una definición, existiendo tantas definiciones de organización como enfoques hay para estudiarlas. Por ello, Perrow (1984) comparó a una organización con un zoológico muy grande, y a quien la estudia con un ciego que busca describir a un elefante a partir del tacto; ejemplo que permite entender que existen diversos tipos y concepciones de organización, cada una con especificidades propias, lo que complejiza su estudio y definición. Así, desde un enfoque integral y transdisciplinario, los EO analizan aspectos y problemas de las organizaciones, considerándolas como:

“...Espacios más o menos difusos, estructurados y estructurantes, en donde los individuos llevan a cabo innumerables procesos con mayor o menor grado de ambigüedad e incertidumbre por medio de la acción organizada, la cual a su vez es restringida de múltiples formas por marcos institucionales internos y externos y cruzada por lógicas de acción sentimental, política, cultural, simbólica, psicológica y metafórica.” (De la Rosa, 2004: 161).

Lo anterior, permite incluir en el análisis organizacional a todas las organizaciones y no sólo a las que tienen fines de lucro, pues para los EO una organización no sólo es un todo que pretende alcanzar objetivos con base en una racionalidad instrumental, sino que representan espacios humanos, multidimensionales, complejos y con diferentes racionalidades². Por ejemplo, Pacheco (2010 y 2012)

² Fue Simon (1952 y 1988) quien introdujo el elemento del comportamiento racional al estudio de las organizaciones, a partir de lo cual el análisis se centró en las asociaciones de personas de

argumenta que la organización al menos cuenta con cinco dimensiones que se complementan y no pueden separarse una de otra: la técnica, referente a los procesos; la política, a donde pertenecen las relaciones sociales, la estructural, es decir, la estructuras organizacionales; la histórica, en donde se considera el devenir del tiempo en los usos y costumbres regulados por mecanismos macroeconómicos; y la dimensión estratégica, que hace referencia a los objetivos estratégicamente determinados en la organización.

De esa forma, desde los EO cualquier tipo de organización (política, social, cultural, económica, etc.) puede ser estudiada desde un enfoque transdisciplinario y no únicamente multidisciplinario, logrando así nuevos aportes al conocimiento de las organizaciones. El solo hecho de que para los EO, las organizaciones sean constructos humanos donde las personas, además de cumplir un objetivo en común (Hall, 1983; Scott 1981), comparten “creencias, valores y supuestos que fomentan el refuerzo de las interpretaciones de sus propios actos y los actos de

manera intencionada y con base en cierto grado de racionalidad. Este elemento de racionalidad que introduce Simon (1952 y 1988) a la definición de organización, se encuentra también presente en la concepción de Scott (1981:8), cuando afirma que las organizaciones se pueden entender como “tendencias de racionalización que existen en todos los grupos humanos, lo cual sugiere que las organizaciones se caracterizan por algunos arreglos es sus estructuras que afectan la operación de los procesos ocurridos en ellas”.

Con Pfeffer (2000) y Hall (1983), podemos ver que surgen otros elementos aparte de los objetivos, como los límites de la organización y los órdenes normativos, que nos permiten considerar que la organización no es toda cooperación. Siguiendo este argumento, Crozier y Friedberg (1990:77) afirman que la organización es “un universo de conflicto, y su funcionamiento el resultado de los enfrentamientos entre las racionalidades contingentes, múltiples y divergentes de actores relativamente libres que utilizan fuentes de poder de que disponen”. Entonces, la organización también comprende la acción organizada por medio de estructuras que limitan el marco en el cual los actores influyen a través de su acción; en este caso, la función de las estructuras o reglas del juego consiste en limitar las relaciones de poder que se dan en la organización. Es importante señalar este punto, ya que a través de las reglas del juego y las relaciones de poder, los actores formarán sus estrategias (Crozier y Friedberg, 1990).

A ello, Cooper (1986:305) añade la importancia de la comunicación, pues “producen un orden comunicacional que relaciona a los miembros entre ellos”; aunque esta última definición va enfocada a la empresa como tal, se concibe a la organización como un espacio donde se permite la interrelación entre sus integrantes, lo cual complementado con lo mencionado por Smircich y Stubbart (1985), aclara que la interacción entre los integrantes de una organización por medio de la comunicación, puede propiciar la difusión y aceptación de valores y creencias, logrando una cierta cohesión de grupo. Además, no hay que perder de vista que las organizaciones están situadas en un ambiente cambiante y con diferentes hechos dinámicos, lo que también dificulta la integración de un sólo concepto de organización (Pfeffer, 2000).

otros" (Smircich y Stubbart, 1985:727), brinda elementos teórico -metodológicos alternativos para realizar un análisis organizacional integral.

Al ser los EO una disciplina transdisciplinaria, su campo de estudio se caracteriza por ser grande y con cierta heterogeneidad en los enfoques desde los cuales se estudian a las organizaciones, enfoques que se encuentran integrados por diversas teorías que no comparten los mismos principios, enfoques, ni paradigmas (March, 2007). Bajo esas circunstancias, la particularidad de los EO es que integran una perspectiva teórico- metodológica a partir de una pluralidad de enfoques, conformando un paradigma múltiple que integra los diferentes conocimientos acerca de las organizaciones.

Aquello puede ser visto como una ventaja al realizar el análisis de una organización tan compleja como lo es la universidad, ya que permite estudiar ciertos elementos organizacionales, utilizando diferentes aportes teóricos que resulten más convenientes para la comprensión del problema de investigación.

De esa forma, la perspectiva de los EO permite observar a la universidad como una organización multidimensional, constructo social que experimenta procesos de institucionalización que limitan y posibilitan la dinámica social. Por una parte, en el proceso formal se delimitará el marco normativo que restrinja o posibilite la acción e interacción de los individuos dentro de la organización. Entonces, desde esta perspectiva, se puede decir que la institucionalización formal se encuentra en los elementos visibles de la organización, por ejemplo estructura, relaciones sociales, procesos y objetivos (Pacheco, 2010 y 2012). La institucionalización formal de estos elementos ocurre en lo que Pacheco (2010 y 2012) denomina el *mundo* físico y visible de la organización.

No obstante, también están las prácticas reales donde se configuran relaciones, rutinas, costumbres, códigos de conducta, entre otros, que no están formalmente establecidos pero que también influyen de alguna manera en la dinámica organizacional, ya que se constituyen como todo un sistema de símbolos por medio del cual se comunican significados, dando sentido a la interacción y

construcción de la realidad social. Por ello, los elementos que intervienen en las prácticas reales no son visibles a primera vista: la cultura organizacional, los proyectos de vida, los intereses y los razonamientos lógicos; con los cuales se conforma lo que es el *inframundo* de la organización, la contracara del mundo formal. La consideración de ambos, *mundo* e *inframundo*, complementan lo que es una concepción integral de la organización (Pacheco, 2010 y 2012).

3.3. Elementos de la organización

Aparte de dimensiones de análisis, la organización cuenta con ciertos elementos que la diferencian y la definen como tal. De la Rosa (2002: 13-44) establece que para que una agrupación pueda ser considerada como organización debe contar, al menos, con los siguientes elementos:

- Miembros o participantes, que son los individuos que por medio de su acción realizan alguna contribución a la organización y que también son retribuidos por la organización.
- Metas u objetivos, que son los fines pretendidos y definidos por la organización
- Estructura, refiriéndose al conjunto y acoplamiento de todas las partes de la organización, en términos físicos pero también en términos de los acuerdos formales e informales establecidos en y por la organización.
- Procesos y sistemas, consisten en las actividades, en el campo formal e informal, que los actores realizan para conseguir los objetivos establecidos en la organización.
- Ambiente que representa el espacio, sus características y todas las condiciones que rodean a la organización.
- Límites, son las demarcaciones que delimitan a la organización, la diferencian y separan del resto del ambiente, aunque los límites no están precisamente definidos, pues pueden ser ambiguos o difusos.

- Reglas, entendidas como las pautas que en el ámbito formal y en el informal enmarcan -posibilitan y limitan- el comportamiento de los actores (De la Rosa, 2002: 13-44).

Debido a que este estudio se concentra en las formas de gobierno y en los procesos de institucionalización, habría que ubicar en cuál de los elementos arriba mencionados pertenecen o hacen referencia estos dos aspectos. Se ha mencionado que las formas de gobierno son un elemento de la estructura organizacional que tienen que ver con la formalización de los mecanismos de control, los cuales afectan directamente sobre el comportamiento de los actores. Así, por medio de la formalización de las reglas y procedimientos, la organización ejerce control sobre el individuo (Hall, 1996: 50-91).

3.4. Elementos para el análisis de la estructura organizacional

Desde el enfoque estructural, la organización es considerada como un entramado multidimensional de diferentes elementos que al relacionarse establecen un patrón coherente. En ese sentido, la configuración organizacional se refiere a la organización como una constelación con diferentes elementos, todos con diversas dimensiones que convergen al mismo tiempo (ambiente, industria, tecnología, estrategias, estructuras, culturas, ideologías, grupos, miembros, procesos, prácticas, entre otros) y que en conjunto conforman configuraciones o arquetipos, que son entendidas como las tipologías que pueden surgir a través del estudio empírico, tomando en cuenta diferentes niveles de análisis y patrones (Meyer *et. al.*, 1993).

Desde ese punto de vista, se tiene que la organización puede estudiarse en diversos ángulos y dimensiones, no obstante, “sólo una fracción de las configuraciones imaginables teóricamente son viables y aptas para ser observado empíricamente” (Meyer *et. al.*, 1993:1176). Así, el enfoque de la configuración analiza a la organización como un conjunto de agregados de acoplamiento, cuyos elementos pueden ser sometidos a un cambio flexible; los teóricos de esta corriente se enfocan en explicar cómo es que la organización surge de la

interacción de sus elementos o partes, por lo que una de éstas no puede ser entendida de manera aislada. En ese sentido, ésta puede considerarse una explicación holística de la organización (Meyer *et al.*, 1993).

La estructura, entonces, consiste en diseños conceptuales o planificaciones formales que son consecuencia de la configuración ocurrida en diferentes dimensiones, entre las que se encuentran la especialización, normalización, estandarización, formalización, centralización y configuración, y las cuales pueden ser medidas desde diferentes escalas: la estructuración de las actividades, la concentración de la autoridad, la línea de control el proceso de trabajo y el tamaño del componente de apoyo (Pugh *et al.*, 1968 y 1973). Así, la estructura se integra por diferentes dimensiones y niveles en los cuales puede ser influida por distintos factores de contexto (tamaño de la organización, tecnología, cultura interna –clima organizacional-, el ambiente y la cultura nacional) o factores de diseño (selección estratégica y modelos institucionales) (Hall, 1996).

En ese sentido, la escuela de la configuración argumenta que la organización y su estructura son configuraciones inalterables en sus dimensiones y características en ciertos períodos de equilibrio y control, sin embargo, dicha estabilidad es discontinua debido a que inicia un proceso de reconfiguración motivado por los actores, las relaciones que establecen y las contingencias del ambiente. Este cambio se da por ciertos lapsos de tiempo durante los cuales se adopta una forma particular en la estructura, por ende, la estructura es compleja y puede adoptar diversas formas, ante lo cual el reto es lograr la coordinación y el control (Meyer *et al.*, 1993).

En esa hipótesis el cambio organizacional es entendido como la alternancia entre ciclos de control y libertad en los que la estructura tiene períodos de estabilidad y de cambio, por lo que consiste en un ciclo de épocas de crisis o renovación, y una serie de episodios incrementales asociados a las recesiones económicas mundiales, ligados con cambios en el liderazgo y en el poder (Chandler, Hurts y Pettigrew en Mintzberg *et al.*, 1998). De esta forma, el cambio es resultado de una

mezcla de ajustes en la toma de decisiones, a las cuales suceden transformaciones estructurales que pueden ser planificadas y manejadas por procedimientos formales o ser impulsadas por un líder -éste se considera un cambio informal-, pues no siempre es planificado previamente (Demers, 2007).

Entonces, referirse al cambio organizacional implica hablar de un proceso que puede ser híbrido, pues, por una parte, conlleva un proceso de planeación racional que busca hacer más eficiente a la organización (Daft, 1998; Derray y Lusseau, 2006), pero también implica realizar continuos ajustes adaptativos y correctivos que subsanen las consecuencias no planeadas de tener a diversos actores racionalmente limitados (Simon, 1988) involucrados en el proceso de cambio, así como las contingencias surgidas en el medio ambiente (Coronilla y Castillo, 2000). El problema es que en el proceso de cambio, la toma de decisiones y las acciones no siempre son tan racionales, al contrario, están impregnadas de irracionalidad debido a la intervención de factores del comportamiento humano como la ideología, la cultura o las relaciones de poder.

Efectivamente, en las organizaciones las decisiones las toman individuos mal informados, inseguros sobre lo que quieren e, incluso, que definen sus preferencias dentro del mismo proceso decisorio; la solución aparece cuando el individuo se encuentra satisfecho con ella, aunque no sea la mejor. Por ello, no se sigue un modelo preestablecido al tomar las decisiones, sino que se va improvisando, dependiendo de las necesidades y negociaciones inmediatas (Simon, 1988; Simon, *et. al.*, 1968). Esto provoca poca estabilidad organizacional, bajo el riesgo continuo de que se tomen decisiones y se produzcan cambios que más que beneficiar a la organización, terminen perjudicándola.

Uno de los elementos de la estructura organizacional que difícilmente puede someterse al cambio es el gobierno de la organización, pues, desde ahí se establecen los objetivos y se toman las decisiones, viéndose involucrados diversos intereses, relaciones de poder y conflicto que pueden llevar a la organización a convertirse en una organización dominada por la política, donde no haya una

forma de orden como en otras organizaciones convencionales, pues la organización politizada “se describe mejor en función del poder, no de la estructura y ese poder se ejerce por medios no legitimados en las organizaciones convencionales” (Mintzberg, 1989: 283).

Mintzberg (1989) establece que la toma de decisiones en la organización politizada, tiene que ver más con diversos juegos de poder³ que con la estructura. Por medio de esos juegos políticos, la política funciona como un mecanismo de influencia ilegítimo, por medio del cual el poder es ejercido sin autorización formal, sin amplia aceptación y sin certificación oficial. Así, la organización politizada se caracteriza por la coexistencia de esos juegos de poder ilegítimos con mecanismos de influencia legítimos (la autoridad, la ideología y los conocimientos técnicos).

En ese caso, la política y el conflicto pueden coexistir, moderarse y contenerse en la organización, más no dominar. Según Mintzberg (1989) cuando la política es el sistema dominante por excelencia, con conflictos fuertes y extensos que debilitan o suprimen a los mecanismos de influencia legítimos, la organización se convierte en una arena política. “En esencia, la arena política completa es menos coherente que una batalla campal entre individuos. Como tal es probablemente la forma de organización política... más inestable cuando aparece” (Mintzberg, 1989: 285).

Debido los juegos de poder establecidos, el conflicto y los intereses involucrados, difícilmente pueden realizarse cambios en ciertos elementos estructurales de la organización politizada y, menos aún, de la arena política. Uno de esos elementos que es complicado someter a una reforma administrativa es el gobierno de la organización; sobre todo tratándose de organizaciones que no necesariamente siguen estrictamente una lógica económico-empresarial, como es el caso de las universidades.

³ Mintzberg (1989) identifica trece juegos políticos en aquel tipo de organizaciones: juego de la insurrección, juego de la contra insurrección, juego del patrocinio, juego de construcción de alianzas, juego de construcción de imperios, juego de presupuestos, juego de conocimientos técnicos, juego del dominio, juego de línea contra staff, juego de campos rivales, juego de los candidatos estratégicos, juego de las denuncias y juego de los progresistas.

3.5. Las formas de gobierno como sistemas formales de gestión

Al estar relacionadas con el control y la búsqueda del orden, entonces se podría decir que las formas de gobierno tendrían un símil con lo que, desde la TO clásica, se entiende como modelos de gestión o de dirección, con los cuales se busca la formalización de la toma de decisiones en aras de ordenar, dirigir y controlar racionalmente la acción de los individuos en la organización.

Fue con Taylor (1972 y 1997) que el concepto de racionalidad –con arreglo a los fines de la fábrica- se introdujo al proceso de trabajo, a partir de los tiempos y movimientos para maximizar los beneficios, reducir los costos y aumentar las ganancias. Así, el aporte de Taylor (1972 y 1997) fue organizar el trabajo para obtener los mayores beneficios, a través de la administración específica de los tiempos y movimientos para incrementar la productividad. En ese sentido, la teoría de Taylor (1972 y 1997) buscaba establecer el orden y organización en el trabajo para obtener la eficiencia en la producción y como consecuencia el crecimiento económico, basándose en un método científico y estableciendo la administración científica del trabajo, que finalmente es un sistema de dirección y gestión del trabajo basado en la estandarización de tiempos y movimientos.

Siguiendo esa línea, se podría decir que la burocracia es un modelo de organización y gestión que también busca racionalizar y formalizar el proceso de toma de decisiones con el objetivo de ser eficiente. Para ello, un cuadro administrativo de carácter formal, en el cual los funcionarios que lo componen deban cumplir con su labor administrativa con el principal objetivo de servir a las demás personas (Weber, 1992).⁴

⁴ Para Weber (1992), aquel proceso de racionalización encuentra su tipo ideal de dominación en la burocracia, a la cual define como un sistema de organización y gestión altamente racional sin el cual el mundo no puede ser eficiente. Así, la burocratización es la máxima expresión de la racionalización y, por ello, no se puede vivir sin ella; ya que gracias a la burocracia son las reglas y la impersonalidad las que marcan la pauta del mundo social que cada vez es más complejo. Con la burocracia, entonces, se indica el límite de la racionalidad humana y se establece un orden social en el que la libertad no sea ilimitada, pero que también otorgue seguridad a la acción de los hombres; a esto Weber lo llamó *la jaula de hierro*.

Sin embargo, y aunque ese sea el fin último de la organización burocrática, el tipo ideal de Weber (1992) puso poco énfasis en el hecho de que se pueden generar objetivos particulares, efectos inesperados o la aparición de reglas informales que lleven al desequilibrio y al surgimiento de nuevas estructuras no formales y fines burocráticos no establecidos; lo que conduce a un desajuste entre los fines y los medios (Mouzelis, 1975). Entonces, las relaciones humanas que se dan dentro de la burocracia, pueden generar racionalidades particulares que poco tengan que ver con el que, según Weber (1992), debería ser el fin último de la burocracia: servir a los demás.

De esa forma surge lo que Merton (1984) denomina como *incapacidad adiestrada*, es decir, aquel desplazamiento de las reglas hacia los fines y que surge cuando el adiestramiento del burócrata es tan rígido que, a pesar de contar con el suficiente conocimiento o información necesaria para realizar una acción o tomar una decisión, no puede desempeñar su función óptimamente. Las reglas, entonces, se vuelven un fin en sí mismas, dejando de lado el fin último para el cual son esas reglas y desplazando, de esta forma, los fines a los medios.

Cuando los fines originales de la organización son desplazados por los medios, se genera un *círculo vicioso* que rompe con la estructura del ideal weberiano, al surgir zonas de incertidumbre que impiden que se lleven a cabo las reglas formales burocráticas con total eficacia. Así, el *círculo vicioso* surge cuando los burócratas se apegan tanto a la regla general, que terminan siendo ineficientes en casos particulares o viceversa, se enfocan tanto en cumplir las reglas particulares que terminan perdiendo de vista el objetivo general de la organización (Merton, 1984). Zelznick (en Merton, 1984) argumenta que el *círculo vicioso* tiene lugar en función de la descentralización del poder, pues cuando se divide el poder en subunidades, éstas crean valores intergrupales que impiden el cumplimiento del objetivo general, y cuyo problema trata de solucionarse a través de más especialización.

En ese sentido, Crozier (1974) también apoya la idea de que la descentralización del poder en la burocracia produce malos resultados, porque genera, entre otras cosas, luchas internas de poder para asegurar la posición que se tiene en el cuadro burocrático. Por su parte, Gouldner (en Merton, 1984) señala que el *círculo vicioso* burocrático nace de un problema de control y supervisión, surgido por la burocracia punitiva, que es donde se imponen las reglas y se asume que la sumisión a la regla es natural; por ello, hay desconfianza en el desempeño de los trabajadores, y por lo tanto existe una supervisión estricta en la labor de los trabajadores (Crozier, 1974).

3.6. El comportamiento humano

No obstante, se ha mencionado que una organización y la toma de decisiones se conforman por seres humanos, lo que conlleva al establecimiento de diversas relaciones en las que intervienen elementos dinámicos y complejos que interactúan todos al mismo tiempo. Por lo tanto, las relaciones humanas que ocurren en la organización son un factor elemental de análisis, ya que pueden brindar un referente explicativo del funcionamiento organizacional que vaya más allá de la mera estructura formal.

Desde la Teoría de las relaciones humanas se considera que las relaciones entre los individuos es un elemento sustancial a la hora de realizar un análisis organizacional. Elton Mayo (1972), principal representante de ésta corriente, se enfocó en responder al cuestionamiento de ¿por qué la gente se comporta de tal manera en grupo?

Con base en el estudio realizado en Hawthorne, Mayo (1972) responde que los individuos forman entre ellos relaciones psicosociales, por medio de las cuales se integran en un solo grupo; por lo que no deben ser entendidos como individuos aislados sino como un conjunto que sigue una lógica y una dinámica propia e interna, diferente a la que se establece formalmente en la organización. Por ello, más allá de las condiciones físicas y formales del trabajo, hay que tomar en cuenta las condiciones psicosociales de los trabajadores.

Entonces, la organización no puede ser entendida en términos de individuos aislados que tienen que cooperar para lograr un objetivo, sino que debe ser considerada en términos de individuos que forman parte de un grupo. Así, la escuela de relaciones humanas considera que los individuos en una organización actúan dependiendo de las motivaciones personales, pero también con base en valores, dinámicas y otro tipo de relaciones informales, que no necesariamente tienen que ver con las relaciones formales de la organización basadas en una racionalidad instrumental de costo-beneficio (Schwartzman, 1993). En otras palabras, los grupos intraorganizacionales establecen relaciones humanas que se agrupan por afinidades comunes, desarrollando un *espíritu de cuerpo* o una *identidad* que va más allá de las reglas explícitas de la organización.

Desde este enfoque, se tiene que los trabajadores también se mueven por otras normas y valores sociales, por ello, no se debe perder de vista la manera en que impacta el entorno social en el comportamiento de los individuos al interior de la organización (Mayo, 1972). Esa mezcla entre los valores reproducidos dentro de la organización y los valores culturales de los trabajadores, fomenta que las relaciones intergrupales adquieran una lógica propia que, muchas veces, la estructura formal de la organización no contempla. Aquello puede derivar en la configuración de grupos informales que no estén jerárquicamente definidos por las reglas formales de la organización, y que se van formando espontáneamente por la interacción intraorganizacional de los individuos (Roethlisberger, 1966).

Una muestra de ello son las relaciones de liderazgo que se establecen en los grupos de trabajadores; por ejemplo, los directivos de la organización a veces no consideran que existen líderes de grupo, los cuales por medio de elementos tan subjetivos como el carisma, logran que los individuos hagan más caso a sus opiniones o propuestas que a las normas formales de la empresa. De hecho, los individuos pueden sentirse más cerca de un líder que también es uno de ellos, que del directivo y los cuadros administrativos; ya que, con éstos el individuo siente que sólo comparte el grupo social que representa la empresa, mientras con el líder

carismático, puede sentir que comparte otros grupos sociales como la clase, la profesión u oficio, el sindicato e, incluso, la familia (Friedmann, 1956).

De esa forma, se puede observar cómo el líder delimitado por las reglas formales no necesariamente es el que manda en la organización; aquella podría ser una muestra de lo que la escuela de relaciones humanas entiende por *morfología de los grupos*, es decir, la manera en cómo se trasmite el poder por medio de las relaciones sociales (Mayo, 1972). Además, también sale a colación el tema de la lógica de los sentimientos de los individuos, la cual suele ser tan o más importante que la lógica de la eficiencia o la lógica del costo concebidas formalmente en la organización (Roethlisberger, 1966).

Así, la vertiente de las relaciones humanas considera que, más allá de las reglas y las teorías formales, cualquier organización se basa en vínculos informales que la gente va construyendo con base en las relaciones que conforman. Además, aquellas relaciones humanas interorganizacionales generan racionalidades particulares en los diversos grupos, contrario a la idea de que es una sola racionalidad la que permea a toda la organización. Por ello, el medio para lograr mejores resultados en una organización radica en concentrarse en el factor humano que hace posible esos resultados y, a partir de ello, transformar la dinámica y las motivaciones de los miembros de la organización con el fin de mejorar sus resultados.

De esa forma, el factor del comportamiento humano es una variable fundamental en la organización y en el proceso de toma de decisiones; estudiado desde la TO, el comportamiento de las personas es un tema que ha adquirido relevancia por estudiar a la *decisión* y a la *organización* como procesos de interacción entre individuos, en los que intervienen cuestiones inherentes a la condición humana como la *racionalidad limitada*, las relaciones de poder o el conflicto; ya que cualquier organización se encuentra integrada por individuos, la forma en que funciona su comportamiento y los elementos que en ello intervienen son

fundamentales para entender cómo es que funciona la organización y cómo se toman las decisiones dentro de ella.

Uno de los principales estudiosos acerca del comportamiento humano es Herbert Simon (1988)⁵, quien argumenta que el ser humano tiene una *racionalidad limitada*, ya que no puede controlar todas las variables ni puede tomar las mejores decisiones, pues es incapaz de manejar toda la información existente en un ambiente que está en continuo cambio. En este sentido, podría decirse que las personas son racionales pero limitadas, por ello son incapaces de solucionar todos los problemas y no pueden tener todas ni las mejores soluciones. Entonces, las decisiones que se toman son insatisfactorias y nunca se podrán sopesar todas las alternativas existentes, por lo que las decisiones se basan en lo que se tiene acceso y no en las mejores opciones.

De esa forma, el ser humano difícilmente podrá concluir largas cadenas de medios-fines, pues las decisiones las tomará con base en información incompleta y asimétrica, sin llegar al control total de las consecuencias de sus acciones (Simon, 1988). Esta noción de la persona como un ser finito que adecua sus expectativas a lo que tiene, contrasta con la concepción del comportamiento humano racional que encuentra su modelo ideal en el *homo economicus*. Éste es la base de la Teoría de la elección racional y entiende al individuo como un ser con una racionalidad instrumental, con arreglo a fines jerárquicamente preestablecidos y que siempre busca maximizar su utilidad teniendo definidas sus preferencias (Mouzelis, 1975).

Sin embargo, aunque el objetivo de los individuos sea maximizar, la *racionalidad limitada* de todo ser humano quedará en evidencia al tomar las decisiones; así, el individuo se adapta a la organización, siguiendo un diseño institucional básico y fácil que le ayuda a formar cadenas de causalidad estrechas y elementales. Por lo que, la búsqueda de alternativas se detiene cuando se ha encontrado la solución

⁵ Todos los autores aquí citados corresponden a las lecturas de la sesión 6 del programa de Teoría de la organización I.

que se acople a la situación, sin analizar el resto de las opciones que podrían dar mejores resultados (Simon, 1988; Mouzelis, 1975).

De esa forma, no se sigue un modelo formal preestablecido al tomar las decisiones sino que se va improvisando, dependiendo de las necesidades y negociaciones inmediatas (Sfez, 1984); lo cual provoca ambigüedad y poca estabilidad organizacional, bajo el riesgo continuo de que se tomen decisiones totalmente paralelas, e incluso contradictorias a la solución de los problemas (March, 1989). Desde ese punto de vista, las decisiones de los individuos no tienen que ser necesariamente eficientes sino sólo tener sentido para salir de problema inmediato, así la inseguridad, la incertidumbre y la ambigüedad se consideran como elementos inherentes a la acción humana (March y Olsen, 1997: 251-268).

El hecho de no saber cuáles serán las consecuencias de una decisión tomada, o no poder predecir las causas de una acción, causa incertidumbre en la organización. Aquello generalmente sucede por la *racionalidad limitada* de los miembros de la organización que se encargan de tomar las decisiones y de implementarlas, por cual es recurrente que se caiga en una *anarquía organizada*.

3.7. Anarquía organizada y garbage can

Cohen y March (1986: 1995-229) hablan de la *anarquía organizada* para referirse a la ambigüedad que hay en las organizaciones, donde no se base qué se pretende (ambigüedad de objetivos), falta una especificidad de las reglas y normas a seguir (ambigüedad de metas), o no se puede identificar a los responsables de las decisiones, pues no está establecido quién lleva la batuta en la toma de decisiones, por lo que todos tienen la misma capacidad de participar y modificar los planes de acción (constante flujo de decisores).⁶

⁶Desde ese enfoque, puede entenderse por qué cualquier miembro de la organización puede influir en la toma de decisiones; es más, las decisiones y acciones que se toman por cualquier persona día a día en la organización -por pequeñas o insignificantes que parezcan- son las que van

De ahí que las acciones realizadas por los actores en la organización sean insuficientes para resolver los problemas existentes y obtener los resultados esperados (Del Castillo, 1996 y 2001).⁷ Aunado a ello, la acción de los individuos es limitada por la estructura institucional, sigue la *lógica de la pertinencia* y es ambigua; por ello, las preferencias e intereses cambian, son ambiguos e inconsistentes, y no están instrumentalmente establecidos; pues cuando los individuos deciden, no tienen claro lo que quieren y continuamente traicionan sus preferencias e intereses ante las limitaciones de la estructura institucional (March y Olsen, 1997: 251-268; De la Rosa, 2007: 11-29).

Incluso, puede pasar que cuando una situación es nueva en la organización y no se sabe cómo actuar, puede recurrirse a un reciclado de soluciones que funcionaron en otras organizaciones. Esto se conoce como el *garbage can* y, a partir de este modelo, se analiza a la toma de decisiones como un *cesto de basura* del que se obtienen las decisiones consideradas las mejores por el hecho de haber funcionado en otras organizaciones (March, 1989).

Así, el *garbaje can* se constituye como un proceso continuo de reciclado de soluciones, sustentado en que las decisiones no se estiman dependiendo del problema, sino con base en los recursos disponibles o en el momento por el que atraviesa la organización.

generando la dinámica organizacional y determinan el funcionamiento de la organización (Luhmman, 1997: 3-38).

⁷ De Castillo, (1996 y 2001) argumenta que debido a la ambigüedad, en la anarquía organizada no se sigue un modelo preestablecido al tomar las decisiones, sino que se improvisa dependiendo de las necesidades y negociaciones inmediatas; eso provoca poca estabilidad organizacional, con el riesgo continuo de que se tomen resoluciones totalmente paralelas e, incluso, contrapuestas para la solución de los problemas. Por ello, las anarquías organizadas son aquellas organizaciones que tienen ambigüedad de objetivos, no tiene claras las metas que desea alcanzar, y donde el personal encargado de decidir no sabe cómo, cuándo y cuáles son las decisiones que se deben tomar. Entonces, si se establecen objetivos o se toman decisiones en una anarquía organizada, no son estables y proporcionan soluciones momentáneas. Ante ello, las decisiones establecidas son generales y ambiguas, debido a la capacidad que todos los integrantes de la organización tienen para influir e intervenir en las medidas tomadas; así, las decisiones se van negociando en el transcurso y no se tienen definidas desde el principio, por lo que al final, la organización puede alcanzar metas diferentes a las que se habían planteado inicialmente.

No obstante, la solución tomada no siempre concuerda con el problema a solucionar; además el hecho de que esa decisión haya funcionado para solucionar un problema determinado, no quiere decir que tendrá el mismo efecto en otras situaciones. Por ello, suele suceder que por implementar soluciones que creemos nos darán los mismos resultados que dieron en otro contexto, surgen efectos imprevistos o resultados adversos que no teníamos contemplados y que repercuten negativamente en la organización.

Por ello, la organización y la toma de decisiones más allá de seguir modelos ideales como “recetas” para conseguir un fin deseado, deben ser considerados como procesos de aprendizaje (emergentes y dinámicos), en los que no se puede separar el conocimiento de la acción; y en los cuales intervienen varios miembros de la organización y, por ende, diversos elementos del comportamiento humano que formalmente no están contemplados (Sfez, 1984).

Por ejemplo, la dinámica entre la autoridad jerárquica, el control de recursos, las relaciones de poder y el conflicto, son elementos que muestran que ni la *organización* es una unidad básica, ni la *decisión* es un proceso de mera racionalidad instrumental (March, 1994).

Es muy importante considerar los diversos elementos que intervienen en la organización; ya que, como menciona Luhmann (1997), las organizaciones representan *sistemas autopoieticos* que constantemente se están creando y recreando así mismos, configurando a cada momento la lógica y el sentido de su funcionamiento. Esta es una perspectiva que considera a la complejidad como un elemento fundamental en el estudio organizacional, que implica una apertura y transformación en la conceptualización de la organización de una “caja negra” delimitada a una relación integral de elementos que intervienen en el funcionamiento de la organización.

Desde este punto de vista se puede entender por qué cualquier miembro de la organización puede influir de una u otra forma en la toma de decisiones; es más, las decisiones y acciones que se toman día a día por cualquier persona dentro de

la organización (y que por pequeñas o insignificantes que parezcan) son las que van generando la dinámica organizacional y determinan el funcionamiento de la organización.

Considerar el elemento de la complejidad implica suponer a la organización como un sistema abierto y dinámico Luhmann (1997); en el cual los actores organizacionales, partiendo del aprendizaje, pueden entender que las decisiones no siempre funcionan como se tiene pensado puesto que se toman con base en criterios de una racionalidad instrumental -siguiendo modelos como el *garbage can-*, pero dejan de lado cuestiones fundamentales del comportamiento humano - como la *racionalidad limitada-* que influyen de manera determinante en la *organización* y en la *decisión*.

3.8. La estructura y los actores

Para Crozier y Friedberg (1990) la estructura formal es un conjunto de factores que limitan a las organizaciones, pero no eliminan por completo la capacidad de acción de los actores de la organización; por ende, hay que entender la estructura formal como una restricción a la organización y no como una determinante. Así, las organizaciones se constituyen como sistemas con estructuras –reglas del juego- que enmarcan o limitan las acciones de sus actores, dicha acción es estratégica porque el actor, dentro de una racionalidad limitada, procede con base en planes de lo que desea, en los cuales establece qué hará para conseguirlo y los medios que utilizará para ello.

De esa forma, la acción estratégica de los actores es influenciada por sus intereses particulares, factores fundamentales a la hora de negociar las decisiones y las acciones a implementarse. Entonces, la acción de los individuos conlleva planificación, pero también negociación, coalición y concesión entre personas o grupos que continuamente se encuentran en conflicto (Mintzberg, 1998). Dicho proceso de negociación también se ve influenciando por el contexto organizacional, en el cual se encuentran algunos factores como eventos, valores,

acciones y factores políticos intraorganizacionales que impactan de una u otra manera en la acción estratégica (Pettigrew, 1977).

Debido a la diversidad de intereses entre los actores, éstos se encontrarán en continua competencia, aunque también establecerán alianzas estratégicas que darán lugar a otras estrategias. La escuela de aprendizaje argumenta que estas estrategias emergentes generalmente se dan en un contexto de desequilibrio, generado por el caos y el desorden que se producen por las relaciones deterministas en la estrategia (Mintzberg, 1998). En esas condiciones, la cooperación entre ellos será conflictiva⁸ y, por lo tanto, la incertidumbre y complejidad dentro de la organización serán constantes. Por ello, la organización representa más que un mero proceso de formalización (estructura formal), pues ésta es sólo una característica de las organizaciones (Crozier y Friedberg, 1990).

En ese sentido, la organización también comprende la acción organizada por medio de estructuras que limitan el marco en el cual los actores influyen a través de su acción, en este caso, la función de las estructuras o reglas del juego consiste en limitar a la organización; es importante señalar este punto ya que a través de las reglas del juego, los actores formarán sus estrategias (Crozier y Friedberg, 1990). Woodward (1975) argumenta que algunos aspectos que influyen en las acciones estratégicas son la complejidad técnica y tecnológica y/o el tamaño de la organización, pues mientras más grande sea ésta, menor control habrá de los actores estratégicos, lo cual repercute en aspectos como la eficiencia de la organización.

Considerando que las personas actúan con base en fines particulares y que el conflicto siempre está presente, la pregunta sería ¿cómo lograr la cooperación

⁸ El cambio en la estrategia y en la estructura incluye desde variaciones conceptuales hasta la transformación de las reglas formales e informales de la organización, las cuales son provocadas por cuestiones como el conflicto que se da dentro y fuera de las organizaciones. El conflicto, argumenta Green (1988), fomenta la generación de nuevos valores, estimula la innovación e incita al cambio en las organizaciones; pero, este cambio también puede ser provocado por las continuas reformulaciones culturales del entorno organizacional, a través de la relación de nuevos valores, normas, roles y estructuras (Green, 1988).

dentro de la organización? Crozier y Friedberg (1990) señalan que la cooperación entre los actores estratégicos se da porque éstos buscan objetivos que más o menos convienen a todos. Así, la dinámica que adquieren las redes establecidas entre ellos, constituyen uno de los elementos que se analizan en la acción organizada; la cual se basa en la naturaleza estratégica de la acción humana que corroee a la estructura formal, tan pronto como es creada. Esto sucede porque las estructuras formales sólo son una aproximación al funcionamiento de las organizaciones, y nunca eliminan la incertidumbre sino que crean nuevos espacios para su despliegue; llegando, incluso, a deshabilitar a la acción organizada.

Entonces, las estructuras formales son procesos de regulación mínimos que establecen las reglas del juego para las relaciones entre actores, debido a que éstas son parte integral de las conductas y prácticas que pretenden encauzar y regular. No obstante, las estructuras formales también son usadas como negociación o transacción, y permanentemente son transformadas por la acción estratégica. Así, la estructura formal no determina los comportamientos sino que establece el campo para la negociación entre los actores, la cual depende de las habilidades cognitivas y de relaciones para participar en el juego de la cooperación y el conflicto dentro de la organización (Crozier y Friedberg, 1990).

A pesar de ello, la estructura formal (formalización) es un rasgo propio de todo campo de acción social, como por ejemplo el mercado o los movimientos sociales. Sin embargo, no hay que perder de vista que la formalización es sólo un elemento de las organizaciones, y no el único ni el más importante. También, hay que enfatizar que tanto los actores hacen a la estructura, como ésta hace a los actores, por lo que existe una continúa reestructuración de los espacios de acción por medio de la creación y estabilización de sistemas de alianzas y redes de actores. En otras palabras, las organizaciones se encuentran en una constante evolución dinámica: relaciones y ajuste entre la estructura formal existente y su continua reestructuración, debido a las relaciones estratégicas que implican poder y conflicto. En este sentido, las estructuras tratan de hacer rígidos los espacios de intercambio y delimitar la acción de los participantes (Crozier y Friedberg, 1990).

Sin embargo, Meyer y Rowan (1977, 340-363) argumentan que las instituciones no nacen para ser eficientes, sino para reproducir el conjunto de códigos usados por una sociedad; por ello, las instituciones suelen ser utilizadas como recetas acríticas para moderar la acción de los individuos, llevando a la organización a un estado isomorfo (DiMaggio y Powell, 1983: 147-160). Así, las intuiciones podrían considerarse mitos racionalizados que son construidos para difundir la creencia de que la organización funciona, ya que otorgan formalidad a la estructura organizacional y la legitiman tanto al exterior como al interior (Meyer y Rowan, 1977: 340-363); entonces, la función de las instituciones sería dar sentido y legitimar, sin ser las más eficientes. Ante ello, se puede considerar que la estructura institucional es un medio de legitimación de la acción, más que una vía para lograr la eficiencia o el orden.

Debido a que la función de la estructura institucional es legitimar y no “eficientar”, la ambigüedad e incertidumbre serán características de las estrategias y las relaciones establecidas en la organización. En condiciones de ambigüedad, entonces, los actores se organizan para conseguir objetivos que más o menos convienen a todos, sin embargo, también intentan proceder estratégicamente con base en sus intereses particulares; por ello, la cooperación entre ellos será conflictiva y aumentará la incertidumbre y complejidad dentro de la organización (Crozier y Friedberg, 1990: 35-105).

Entonces, debido a la naturaleza estratégica de la acción humana, las estructuras institucionales serán *corroídas* por los actores, tan pronto como sean creadas; eso sucede porque la estructura institucional sólo es una aproximación al funcionamiento de las organizaciones, y no eliminan la incertidumbre sino que crean nuevos espacios para su despliegue (Crozier y Friedberg, 1990: 109-133).

Así, las estructuras institucionales son medios mínimos para la regulación, pues, aunque establecen las reglas del juego que regulan las relaciones entre los actores, su función principal es legitimar más no ser eficientes para establecer el orden. En ese sentido, cumplen la función de mitos racionalizados que justifican

las acciones de los integrantes en la organización, y que repercuten en sus preferencias e intereses individuales (De la Rosa, 2007:11-29).

Aunado a ello, las estructuras institucionales también son usadas para la negociación, y permanentemente son transformadas por la acción estratégica - pero también ambigua-, que puede desvirtuar la función normativa de las estructuras institucionales formalmente establecidas. Por ello, existe una continúa reestructuración de los espacios de acción, por medio de la creación y estabilización de sistemas de alianzas y redes formadas entre los actores (Crozier y Friedberg, 1990: 109-133).

En pocas palabras, los diseños institucionales se establecen por medio de procesos de institucionalización y tratan de regularizar las acciones e interacción de los individuos en una organización, a pesar de que en ocasiones sólo cumplan una función de legitimación más que de funcionalidad.

3.9. Gobernabilidad institucional, formas de gobierno y procesos de institucionalización

3.9.1. Gobernabilidad institucional

La gobernabilidad institucional, en cuanto al caso de las universidades, se refiere a la capacidad que las autoridades tienen para gobernar dentro de contextos institucionales específicos, es decir, para resolver problemas y conflictos, así como para formular acuerdos haciendo uso de los diseños institucionales establecidos (Acosta, 2002). Se tiene, entonces, que la gobernabilidad es proporcional a la capacidad que tiene el gobierno para resolver eficazmente los problemas y las peticiones de los diferentes grupos intraorganizacionales, pero también las demandas sociales que se le hacen a la universidad.

De esa manera, mientras más estable y eficaz sea el gobierno universitario para establecer acuerdos y cumplir los objetivos establecidos, mayor será la gobernabilidad dentro de la organización (Acosta en López, 2010). Siguiendo esa

lógica, se tiene que la gobernabilidad dará cuenta del grado de eficacia generada por el gobierno.

Así, puede entenderse a la gobernabilidad como “la capacidad de un gobierno (democrático) para responder y atender con oportunidad las demandas de los ciudadanos que lo eligieron. Si las demandas desbordan la capacidad del gobierno se está ante una situación de ingobernabilidad” (López, 2010:212). Al respecto, Ibarra y Rondero (2001) afirman que el estudio de la gobernabilidad ha seguido dos rutas: desde un punto de vista técnico, relacionado con el diseño de estructuras; y desde una dimensión política y cultural, enfocada en la estructura normativa y de representación, en la participación y el conflicto entre los diferentes sectores de la comunidad.

En ese sentido, la gobernabilidad implica concretar los mecanismos institucionales en capacidades prácticas, eficaces y legítimas que se pueden analizar desde el interior o el exterior de la organización. Ibarra y Rondero (2001) argumentan que al interior de las universidades, la gobernabilidad hace referencia a la relación existente entre la misión, sus propósitos direccionales, la toma de decisiones, el diseño de sus estructuras gubernamentales y el alcance y tipo de formas de organización, así como el diseño de sus estrategias.

Por ello, hablar de gobernabilidad también implica referirse a los estilos de dirección, normas y rutinas, y también se trata de las estructuras de gobierno y administración, pues éstas influirán en la capacidad que la institución tenga para conducirse y resolver sus problemas. Asimismo, se relaciona con la capacidad de trabajo universitario, de investigación y difusión que permitan la obtención de fondos y financiamiento (Ibarra y Rondero, 2001).

Por otra parte, al exterior, la gobernabilidad se relaciona con la capacidad que tiene la institución para relacionarse con las demás universidades u organizaciones de otro tipo. Ante ello, el desempeño y estabilidad, la capacidad de respuesta y adaptación, la eficiencia y legitimidad, así como la cohesión de la comunidad e identificación con el proyecto de la institución, son fundamentales

para apreciar el estado en el que se encuentra de gobernabilidad de una institución (Ibarra y Rondero, 2001). En ese sentido, “la gobernabilidad es una exigencia básica para contener el conflicto, desplegar oportunidades y propiciar el desarrollo organizativo como un equilibrio posible entre su eficiencia y su legitimidad interna y externa” (Miranda, 2001: 129).

Así, Ibarra y Rondero (2001) realizan un acercamiento diferente a la gobernabilidad en las universidades, enfocándose en las prácticas de gobierno y las racionalidades que siguen esas prácticas. Para ello, los autores hacen referencia al concepto de gubernamentalidad, refiriéndose a que el gobierno sigue una mentalidad con base en la cual despliega acciones para conducir las conductas de los actores en la institución y en búsqueda de un buen gobierno. Desde este punto de vista, son características fundamentales de la gobernabilidad:

Campos de fuerzas: los espacios en donde se dan las relaciones de poder permanentes, y que permiten observar qué posición van tomando los actores conforme esas relaciones se establecen y siguen su curso. Se aprecia a la gobernabilidad en términos de las problemáticas que presenta la institución y a los aspectos que en ellas intervienen; también se identifican a los actores que gobiernan, la forma en que lo hacen, quiénes son los gobernados y sus apreciaciones sobre las problemáticas.

Estrategias: Se trata de enfocarse en las estrategias que se diseñan para guiar las relaciones entre la institución y los agentes que participan en ella o con ella. La consideración de las estrategias es importante porque en ellas, la institución basa su gobierno y resuelve los espacios contingentes.

Programas: son la expresión escrita e institucional de los acuerdos logrados por los actores de la institución, su observación permite apreciar la puesta en marcha de tácticas y comportamientos diferentes dentro de la institución con el afán de lograr determinadas metas.

Prácticas: se basa en el análisis de cómo se gobierna, es decir, quienes gobiernan y quiénes ejecutan las decisiones de los gobernantes, qué rutinas son las que definen su desempeño, ya que con base en ello se pueden estudiar los alcances de la gobernabilidad en una institución.

Efectos: la observación de los efectos positivos o negativos permiten identificar los resultados y la viabilidad y eficiencia de las estrategias del gobierno; y cómo las relaciones se reconfiguran a partir de esos resultados.

3.9.2. Formas de gobierno en las universidades

Las formas de gobierno son un elemento de la estructura organizacional, y son entendidas como los medios jurídicos por medio de los cuales se legitima la gobernabilidad institucional de una organización. En la forma de gobierno se define cómo es el proceso de toma de decisiones, quiénes participan en él, cuál es el marco jurídico que delimitará la toma de decisiones, cuáles son los medios para alcanzar los objetivos, etc. De ese modo, las formas de gobierno “establecen las características y modalidades del ejercicio de la autoridad, indispensable en cualquier organización” (López, 2010:204), con el principal objetivo de propiciar gobernabilidad en la organización.

El hecho de que las formas de gobierno se encuentren expresadas en elementos jurídicos formales, por ejemplo los estatutos orgánicos, no significa que sean estructuras rígidas e inmutables. Por el contrario, López (2010) argumenta que las formas de gobierno:

Son estructuras acomodaticias a circunstancias determinadas; ajustables a los juegos de poder e interés de los diversos grupos presentes en las instituciones fortuitas en tanto los detentadores formales de la autoridad tienen el interés, la capacidad y la posibilidad de ejercerla; maleables porque se adaptan, racional o irracionalmente, a los requerimientos y demandas del entorno sea externo o interno a la institución (López, 2010:204).

Para explicar cómo las formas de gobierno responden a un contexto determinado, López (2001) hace un recuento histórico del gobierno universitario en México, dividiéndolo en tres etapas:

- La primera surgió en los años veinte, y que se caracterizó por la autonomía en el gobierno universitario y cuerpos colegiados integrados por la comunidad universitaria, en pocas palabras, un gobierno democrático.
- La segunda surgió en los años treinta y fue una forma de gobierno menos democrática y más dependiente del gobierno federal, ya que éste intervenía de manera discrecional en algunos asuntos de la universidad por medio de órganos consultivos, limitando y supervisando la participación de los académicos.
- La tercera forma de gobierno se dio también en los años treinta, pero específicamente en las universidades privadas, en donde la autoridad y el control recayeron en grupos de poder conformados por sus propietarios y socios.

Así, este autor (López, 2001) argumenta que, a pesar de que cada una de las formas obedezca a problemas diferentes, las tres se han relacionado y convivido en las universidades mexicanas, por medio de la intervención de diferentes variables que definen la forma o formas de gobierno de una institución:

- La historia, refiriéndose a la juventud de las universidades en México y a la cobertura que realizan del nivel medio superior, lo que en ocasiones le impide concentrarse en los estudios superiores y de posgrado.
- La centralización federal también representa una variable, en cuanto a la asignación del presupuesto por parte del gobierno federal y de su intervención por medio de sutiles mecanismos, lo que contribuye a desdibujar la autonomía.
- La ausencia de representantes de la sociedad civil en los órganos de gobierno universitarios y la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno.
- El sindicalismo universitario, pues en este país tienen una fuerza que en países como EU no tienen, debido principalmente a su relación con grupos políticos, la naturaleza de su contrato con la universidad y su intervención en los consejos universitarios.

- La existencia de varios cuerpos académicos colegiados, pues debido a la desigualdad en la condición de los académicos puede conformarse una arena política donde se cuestione y limite al gobierno institucional.
- La difusa identidad de las universidades mexicanas también es considerada una variable que interviene en su forma de gobierno.

A partir de esas variables pueden establecerse diferentes modelos teóricos con los cuales se analicen los gobiernos universitarios y su eficacia para generar gobernabilidad institucional. Así, López (2001) propone cinco tipos de formas de gobierno que se pueden dar en las universidades mexicanas:

- Democracia elitista: las decisiones importantes se analizan colectivamente, el gobierno está dividido en diferentes órganos estableciendo un sistema de contrapesos entre ellos, la comunidad participa activamente en la elección de las autoridades y representantes. Es elitista en cuanto que ciertos sectores de la comunidad tienen una sobrerrepresentación en comparación con los demás, por lo que no todos tienen los mismos derechos o las mismas obligaciones. Las universidades que tienen esta forma de gobierno son las creadas por el gobierno federal o estatales, tiene una estructura gubernamental con órganos personalizados y colegiados, tiene consejos con capacidad decisiva, cuentan con sindicatos, está financiada ya sea por el gobierno federal o estatal aunque también cuenta con ingresos propios y autonomía institucional, por lo que se consideran organismos descentralizados.
- Jerárquico- burocrática: En ésta es el gobierno federal el encargado de de asignar a la máxima autoridad institucional, de tomar las decisiones administrativas, académicas, financieras, entre otras, más importantes en la universidad. La toma de decisiones es vertical basada en una estructura burocrática que se encarga de regular las actividades académicas y administrativas. Cuentan con financiamiento del gobierno federal y no son autónomas, por ejemplo, los institutos tecnológicos.

- Oligarquía empresarial o religiosa: el gobierno está a cargo de un grupo selecto, puede ser externo, que tiene intereses económicos y académicos relacionados con las universidades. En ese sentido, la educación es considerada como un servicio y los estudiantes como clientes basándose en la eficiencia y la lógica del mercado. Las decisiones se toman verticalmente desde la Asamblea de gobierno, que es la máxima autoridad seguida de una Consejo de administración. Esta forma de gobierno se da principalmente en las universidades privadas que se manejan como asociaciones civiles que obtienen sus ingresos y financiamientos de las cuotas que cobran a sus estudiantes, donaciones o por servicios de consultoría.
- Oligárquica académica: El gobierno tiene como autoridad máxima a un grupo de académicos reconocidos que funciona como intermediario entre la institución y el gobierno federal. La participación del personal académico es permitida pero limitada, y difícilmente se acepta la participación de los estudiantes en el gobierno de la institución; ejemplos de esas formas de gobierno se pueden encontrar en los centros SEP- CONACYT.
- Oligárquica burocrática: La autoridad recae en un Consejo directivo integrado por representantes del gobierno federal, estatal y empresarios; encargados de elegir al rector, vigilar las finanzas institucionales, aprobar presupuestos, planes y programas de estudio o proyectos de investigación. Ejemplo de ello son las universidades tecnológicas e institutos tecnológicos superiores.

Basándose en autores como Stroup (1966), Baldrige (1971 y 1983), Mintzberg (1979) y Cohen y March (1974), entre otros, Ordorika (1999) establece cuatro marcos analíticos del gobierno universitario:

1. ***El marco burocrático racional.*** Este modelo analítico sigue la racionalidad burocrática weberiana tradicional y se enfoca en la dimensión estructural de la universidad. Es decir, el gobierno se centra principalmente en la administración y en las definiciones que buscan ser tomadas desde el ápice estratégico siguiendo una racionalidad instrumental. Desde este marco, la obediencia de los actores, el compromiso y el aprovechamiento de sus habilidades no se logra por medio de valores compartidos dentro de la Universidad, sino de la coordinación de actividades (Mintzberg, 1979, citado en Ordorika, 1999).
2. ***El marco colegial.*** Éste podría verse como el modelo ideal para gobernar una universidad, incluso Ordorika (1999) lo compara con una “comunidad de eruditos”. En pocas palabras, este marco desde el cual se puede observar y analizar al gobierno universitario se basa en la democracia, descentralización, participación y valores que son compartidos entre la comunidad académica.

Desde el marco colegial, lo más importante para el gobierno universitario deben ser las necesidades humanas de la comunidad universitaria y los objetivos del gobierno deben adaptarse a esas necesidades, es decir, las decisiones tomadas y acciones realizadas por el gobierno universitario deben ser las necesarias para responder a las necesidades de sus actores.

Por ejemplo, siendo universidades el tema aquí tratado, entre las necesidades de sus actores se encuentran la educación, el progreso, el mejoramiento de la calidad de vida, entre otros. En este sentido, el gobierno universitario debe respetar estas necesidades que se vuelven valores compartidos entre la comunidad universitaria.

Para ello, es fundamental que la toma de decisiones sea desde una perspectiva democrática y participativa, por medio del diálogo y el

consenso, respetando la pluralidad que se encuentra en organizaciones como las universidades; ante lo cual también es necesaria la descentralización de las estructuras y de los procesos.

3. ***El marco político.*** Desde este marco, la organización es entendida como un sistema político caracterizado por el conflicto, las negociaciones, los intereses, las coaliciones, los grupos de poder, entre otros. Entonces, en el gobierno universitario, las decisiones son tomadas siguiendo los intereses particulares de ciertos grupos de poder conformados al interior o al exterior de las universidades.

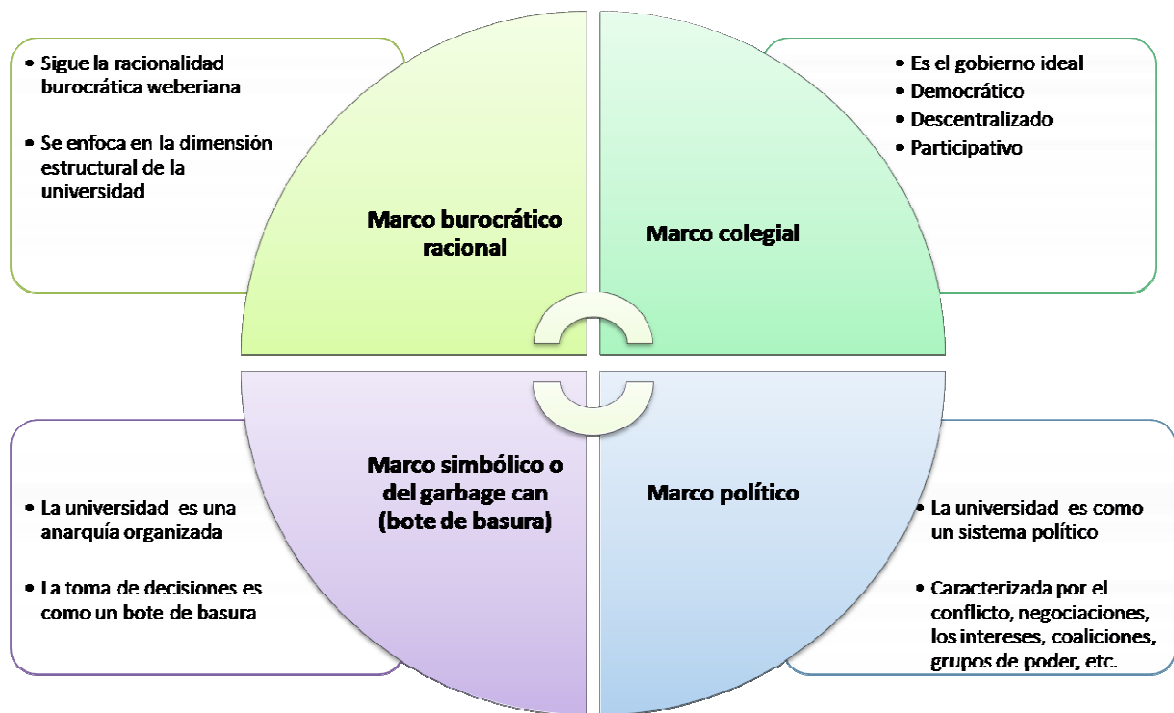
Así como se conforman coaliciones, hay enfrentamiento de intereses y valores diferentes que pelean por los recursos disponibles y buscan la manera de beneficiarse lo más posible con ellos. En este marco, el ambiente exterior de la universidad también influye en gran medida en la forma en que se desempeña el gobierno universitario.

4. ***El marco simbólico o del garbage can (bote de basura).*** En éste la organización es entendida como una anarquía organizada y el proceso de toma de decisiones como un bote de basura (March y Olsen, 1997). Aquí el gobierno universitario funciona por medio de estructuras y procesos que se basan en los significados, valores, creencias y rutinas que se definen y establecen entre la comunidad universitaria.

La forma de gobernar se vuelve un “proceso simbólico” en el cual los objetivos son ambiguos, los medios para alcanzarlos no están claramente establecidos y la participación en la toma de decisiones es grande y desordenada. Debido a que nadie tiene el control de las decisiones que se toman, la complejidad crece llevando a que la toma de decisiones no sea racional sino más bien conveniente con el tiempo y los recursos disponibles.

En ese sentido, la toma de decisiones se vuelve un garbage can, en el cual se busca resolver problemas particulares con base en decisiones también particulares (Véase Esquema 1).

Esquema 1. Marcos analíticos del gobierno universitario



Fuente: Elaboración propia con base en (Ordonika, 1999)

Cabe aclarar que el hecho de que en una organización predomine uno de esos modelos, no significa que se excluya de tener ciertos rasgos de los demás, pues, como argumentan Arechavala y Solís (1999), puede haber un modelo híbrido de gobernar en las universidades en el que coexistan varios elementos de los diversos modelos en una misma organización. Aquello, principalmente, porque los modelos son sólo aproximaciones teóricas a partir de las cuales se busca entender y explicar la realidad (Weber, 1992; Meyer *et al.*, 1993; Arechavala y

Solís, 1999), pero que nos ayudan a comprender ciertas características y cambios ocurridos en las organizaciones.

Así, esta tipología ofrecida por Ordorika (1999) es la que se tomará de referencia para analizar la o las formas que se han consolidado en el gobierno de la UACM. Se eligió esta tipología porque es la que ofrece una amplia gama de elementos a analizar en cada uno de sus marcos de análisis y porque resulta ser la más conveniente para el estudio que se busca hacer en este trabajo.

El análisis de las formas de gobierno universitario es elemental para saber el grado de gobernabilidad que hay en una universidad, pues desde el gobierno se toman las decisiones que contribuirán a cumplir efectivamente los objetivos trazados. En ese sentido, López (2001) argumenta que el órgano de gobierno de más alto nivel, es decir, el que representa la máxima autoridad, y quienes lo integran, tiene una influencia fundamental en la forma en que se gobierna a la organización, ya que con base en ello, se favorecerán determinados objetivos, expectativas y mecanismos para resolver conflictos y regular la participación de la comunidad académica.

Cuando el órgano colegiado se integra por actores externos, se tiende a favorecer objetivos relacionados con la eficiencia, la autonomía se limita a la cuestión académica, y puede haber problemas de legitimidad de las autoridades. En el caso contrario, la autonomía es fuertemente asumida en los diferentes ámbitos de la institución, hay una mayor participación de la comunidad universitaria, lo que privilegia los objetivos académicos y de investigación, aunque también pueda representar una mayor dificultad para llegar a un acuerdo y hacer más lenta la toma de decisiones, afectando negativamente la gobernabilidad de la institución.

Otro elemento fundamental para lograr la gobernabilidad es la legitimidad de las autoridades y de la manera de gobernar, la cual dependerá de la participación y la cooperación de los actores en la toma de decisiones. Sin embargo, la excesiva participación de los actores también dificulta llegar a consensos y acuerdos, por ello en las universidades se ha dado la tendencia hacia los gobiernos

centralizados en la figura del rector. Así, en ocasiones el gobierno universitario se rige por una lógica utilitaria y personal basada en decisiones autoritarias y autocráticas, a pesar de que en la teoría es definida como un gobierno democrático.

Entonces, en los gobiernos centralizados el rector se vuelve un actor fundamental en la universidad, ya que es en quien recae la responsabilidad de tomar las decisiones; proceso que se ve influido por el poder académico y cultural del rector, pero también por el poder político, económico o social que puede llegar a tener y que puede llegar a sobrepasar sus atribuciones o anular las atribuciones de los otros órganos de gobierno (Escolet, 2005).

López (2011) argumenta que el rol que desempeñará la figura del rector en el gobierno de la universidad depende, en gran medida, de la forma en que haya sido elegido. Este autor establece tres formas típicas de elegir a los rectores en las universidades públicas:

- La primera es por votación universal, directa y secreta en donde la universidad se asume como democrática teniendo como mecanismo de elección el voto directo de toda la comunidad universitaria.
- La segunda es la elección del rector por un consejo universitario, basándose en un principio de democracia representativa, cada sector de la comunidad universitaria –profesores, estudiantes y administrativos- eligen a cierto número de representantes que conformarán el consejo universitario, cuyos miembros son los encargados de votar por quien será el rector.
- La tercera forma es la elección por una junta de gobierno o junta directiva, conformada por personalidades del ámbito político y académico de reconocido prestigio y trayectoria.

No obstante ninguna de las tres formas elimina por completo la posibilidad de que el gobierno termine centrándose en la figura del rector, lo cual puede volver más rápido y certero el proceso de toma de decisiones, ya que menos actores se involucran en ello. Sin embargo, en contraparte López (2010) asegura que para

hablar de gobernabilidad es necesario que los acuerdos establecidos sean conseguidos por la vía institucional y no por medio de la coerción física, es decir, el consenso logrado entre los diversos actores es un vía más óptima para lograr la gobernabilidad, que la imposición o la transgresión de los mecanismos y atribuciones institucionales por uno de los órganos gubernamentales.

Se puede observar cómo el tema de las formas de gobierno implica hablar de diversos procesos y procedimientos de organización y dirección, actores, grupos de poder, autoridades, relaciones de poder establecidas entre ellos, así como los diferentes niveles y estratos en donde se lleva a cabo la toma de decisiones. En ese sentido, “el gobierno y la autoridad en la universidad contemporánea se ejerce en diversos niveles y en cada uno de ellos la autoridad adquiere sentidos y significados distintos” (Ordorika et al., 2011:56).

3.9.3. Diseños institucionales y procesos de institucionalización

Tolbert y Zucker (1996) argumentan que hablar de institucionalización de la teoría en los Estudios Organizacionales implica referirse a la influencia de una normatividad dentro de los procesos de la organización, en este caso, en el de toma de decisiones. No obstante, este enfoque es relativamente nuevo, al menos en el campo de la sociología, pues no se remonta más allá de la década de 1940 con los trabajos de Robert Merton y sus discípulos, puesto que esta disciplina no reconocía a las organizaciones como un fenómeno social susceptible de ser analizado desde esta perspectiva.

Debido al pensamiento del mismo Merton, el estudio de las organizaciones desde la perspectiva sociológica se vio permeado por una mera preocupación funcionalista, viéndose a estas como pequeñas sociedades en un microcosmos, llamativas para ser comparadas entre sí, desde un enfoque, además de funcionalista, totalmente empírico, con los objetivos de comparar y evaluar los elementos de su estructura y el equilibrio entre sus mecanismos y sus resultados.

El análisis empírico que se hacía de las estructuras organizativas derivó en dos principales planteamientos: el primero mencionaba que los componentes estructurales de un sistema, es decir, la organización que se estudie, deben ser integrados para que el sistema pueda sobrevivir; por otro lado, si el sistema comenzara a fallar, estos elementos deben ser movidos y dispuestos en el momento en que se necesite de tal manera que puedan nuevamente hacer funcionar el sistema de una manera adecuada (Tolbert y Zucker, 1996).

Como puede observarse, el análisis de las organizaciones fue permeado por el funcionalismo, a tal grado que se le reconoció como un sistema o una totalidad compuesta de elementos que hacen que este trabaje de acuerdo con lo deseado, y más aún, que permitan fungir como un equilibrio entre la organización y el entorno.

En los Estudios Organizacionales, el Nuevo Institucionalismo ha sido adoptado como un enfoque que permite explicar, desde una perspectiva procedimental más que meramente funcionalista, los aspectos y procesos de la organización relacionados con la interacción entre la estructura formal y la subjetividad de los individuos. Donaldson (2008, 3-22), por ejemplo, plantea que la teoría institucional puede ser usada para analizar ciertos aspectos del diseño organizacional y los procesos por el que éste atraviesa.

En ese sentido, Donaldson (2008: 3-22) argumenta la teoría institucional brinda elementos teóricos por medio de los cuales se puede explicar cómo se adoptan ciertas estructuras y marcos institucionales en la organización, y cómo a partir de ellos la organización puede ganar la legitimidad y el apoyo externo. Así, la legitimidad de la organización se logra por la aceptación social de un modelo estructural aprobado en un ámbito organizacional (Donaldson, 2008: 3-22).

Por ello, la generación de mecanismos institucionales para lograr la gobernabilidad no sólo implica realizar reformas estructurales, sino que éstas deben concordar con las instituciones de la organización y de su entorno, es decir, con las leyes,

códigos de conducta, costumbres, mitos racionalizados, etcétera, que han sido interiorizados y arraigados por los miembros de la organización (Goodin, 1996).

Al respecto, Berger y Luckmann (1967) definen a la institucionalización como un proceso central en la creación y perpetuación de los grupos sociales, "una tipificación recíproca⁹ de acciones *habituales*¹⁰ por distintos tipos de actores" (Berger y Luckmann, 1967 y Schutz, 1962 en Tolbert y Zucker, 1996: 180).

Pero, el proceso de institucionalización debe superar distintas etapas para poder consolidarse: habituación, objetivación, sedimentación (Ver Esquema 2).

1. **La habituación.** En esta etapa se plantea la reformulación de arreglos estructurales, políticas y procedimientos en respuesta a un problema específico o problemas de la organización y que serán adoptados por otras organizaciones ante problemas similares.
2. **La objetivación.** Es el desarrollo de una especie de consenso entre las organizaciones para adoptar procesos de toma de decisiones, más o menos similares.
3. **La institucionalización.** Finalmente ésta se consolida en la etapa de la sedimentación, la réplica de las acciones, o en este caso, patrones de toma de decisiones y de conducta por diferentes generaciones de los miembros de una organización, es decir, la perpetuación de las estructuras (Eisenhardt, 1998 en Tolbert y Zucker, 1996: 179-190).

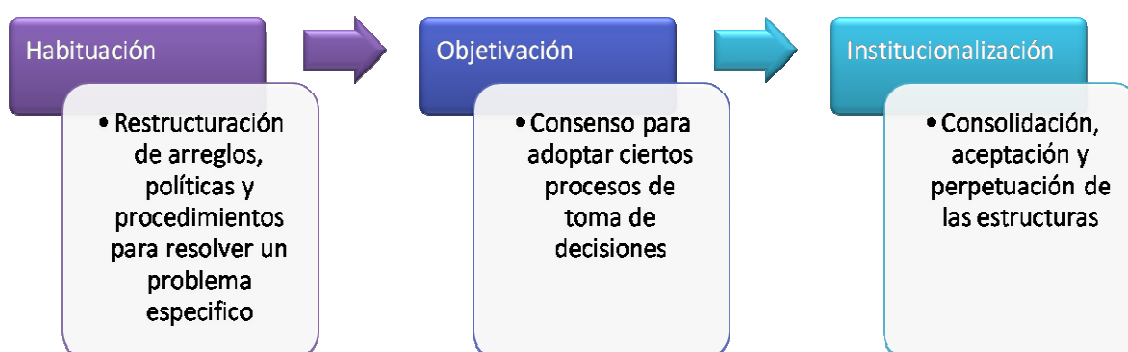
Una vez superadas estas tres etapas, se puede hablar de una institucionalización consolidada, es decir, cuando los patrones de toma de decisiones y de conducta están arraigados entre los individuos de la organización y pueden incentivar

⁹ Tipificación recíproca, implica el desarrollo de definiciones, significados o acciones compartidos vinculados a comportamientos habituales (Schutz, 1962, 1967, en Tolbert y Zucker, 1996:178-180).

¹⁰ Los autores hacen referencia a las acciones habituales o habitualizadas como los comportamientos que se han desarrollado empíricamente y adoptado por un actor o un conjunto de actores con el fin de resolver problemas recurrentes (Schutz, 1962, 1967, en Tolbert y Zucker, 1996:178-180).

acciones, aunque también pueden crear inercia o fricción cuando se requiera la creación e implementación de reformas estructurales.

Esquema 2. Etapas del proceso de institucionalización



Ya que las reformas y las soluciones se dan dentro de entornos institucionalizados que están diseñados por un sinnúmero de normas, deben atenerse a las instituciones establecidas, pues éstas son portadoras de significados, normas e ideas que no pueden ser modificadas de un momento para otro (Brunsson y Olsen, 2007).

En ese sentido las instituciones son consideradas como los ordenes sociales y ciertos patrones configurados, arraigados e interiorizados por los integrantes de la organización; entonces, la configuración de instituciones se realiza por medio de procesos que terminan por establecer un diseño institucional (Jepperson, 2001). Al respecto, Levy y Scully (2007) establecen que las reglas y prácticas en la organización se institucionalizan cuando se conforman como estructuras hegemónicas, es decir, que son aceptadas por la mayoría de los actores dentro del sistema. Así, la función de las instituciones en una organización consiste en establecer los incentivos y límites que impulsan a la acción; es así como se logra configurar y definir el agregado de elecciones y opciones de los individuos, es decir, el diseño institucional.

De acuerdo con Ayala (2000:64), una regla se hace fuerte como institución cuando se comparte su conocimiento y se acepta su cumplimiento, implicando una socialización, aprendizaje y transmisión; esto involucra antes un posicionamiento lento y paulatino de dichas regla. Gran parte de este posicionamiento institucional dependerá de los resultados que se promueven y su conveniencia para el grupo en el que se establecen. Sin embargo, la existencia de instituciones no es un acto espontáneo o aislado, pues su formación implica una dinámica entre las mismas instituciones, el territorio, el ambiente -económico, social, político-, los individuos, el tiempo en que son reconocidas y aprendidas como tales, así como su filiación formal o informal.

En ese sentido, para Zucker (2001:129) la institucionalización es el proceso por medio del cual los actores individuales transmiten lo que socialmente se define como real y, al mismo tiempo, en cualquier punto del proceso el significado de un acto se puede definir, más o menos, como una parte dada por hecho de esta realidad social.

La institucionalización es fundamental en el establecimiento de nuevas prácticas, ya que a medida que una acción se vuelve un patrón de conducta, éste puede llegar a la rutina y llegar a institucionalizarse. Así, las estrategias en las organizaciones pueden considerarse como prácticas formalmente institucionalizadas que, la mayoría de las veces, se basan en la *performatividad*; es decir, en las actividades logradas por los actores calificados, las cuales se pueden desviar estratégicamente del plan señalado “modificar las prácticas y hacer frente a contingencias localizadas” (Lounsbury y Crumley, 2007:996).

Aquel tipo de práctica estratégica en las organizaciones ha cobrado relevancia especialmente en el manejo del dinero en las empresas, pues la constante innovación y las instituciones que se deben establecer han contribuido a que se desarrollen actividades que tengan por fin último la conservación de la riqueza pero por medio de prácticas no conservadoras; como ejemplo están la construcción de carteras de las empresas de reciente formación, la inversión

pasiva, la diversificación geográfica e industrial y la especulación de precios. Estas actividades llevaron a una reorientación del mercado, ante lo cual se hace necesario una nueva teorización de las prácticas de gestión que permita explicar la lógica que siguen los nuevos administradores (Lounsbury y Crumley, 2007: 997-1003).

Lounsbury y Crumley (2007:1006) argumentan que aquella innovación institucional de la iniciativa empresarial debe ir acompañada de una reformulación teórica, a partir del estudio en el campo de la práctica; ya que, eso contribuirá a realizar un estudio más profundo y adecuado de aquella modificación y transformación de las instituciones, materializada en nuevas prácticas de gestión. Por ello, el análisis de la práctica en la organización debe ir más allá de la mera descripción de los hechos.

Así, para Lounsbury y Crumley (2007: 995 y 1007) al estudiar la práctica organizacional deben considerarse y analizarse diversos niveles de estudio, teniendo en cuenta múltiples teorías de la actividad que permitan dar cuenta de lo que significan aquellos hechos; para llegar al significado de las prácticas y de su institucionalización es necesario considerar diversos elementos culturales que inciden o determinan aquellas prácticas.

Sin embargo, cuando alguno de los elementos de la estructura organizacional no se institucionaliza, se debe a la poca concordancia que existe entre la estructura organizacional y los diseños institucionales que existen dentro y fuera de la organización; pues, la estructura organizacional que mejor se adapte a las instituciones sociales dominantes, será la que gane legitimidad y apoyo externo.

Así, el apoyo exterior y legitimidad de la organización se logra por la aceptación social de su forma estructural, pues las estructuras aprobadas serán aquellas que sean adoptadas por los marcos institucionales que rodean a la organización y los códigos culturales dominantes, ganando legitimidad y apoyo externo (Donaldson, 2008); lo cual puede llevar a la forma estructural y a la organización a ser institucionalizadas. De lo contrario, puede haber una incongruencia entre la

estructura organizacional y los diseños institucionales, provocando que la organización caiga en la hipocresía (Brunsson y Olsen, 2007).

Se debe enfatizar que el hecho de que las reglas o normas estén formalmente establecidas no quiere decir que estén institucionalizadas, pues aunque existan pueden no estar interiorizadas por los miembros de la organización; de hecho, pueden ser rechazadas y ser modificadas por ellos mismos. En tal caso, Crozier y Friedberg (1990) argumentan que debido a la naturaleza estratégica de la acción humana, las estructuras organizacionales serán *corroídas* por los actores tan pronto como sean creadas.

Eso sucede porque en ocasiones la estructura organizacional sólo es una aproximación al diseño institucional de las organizaciones. En otras palabras, la estructura organizacional no concuerda con los códigos de conducta, costumbres, mitos racionalizados, etcétera, que han sido arraigados por los miembros de la organización (Goodin, 1996).

En ese sentido, la estructura del gobierno, sus reformas y el diseño institucional tendrán un papel fundamental en la generación de la gobernabilidad institucional dentro de las universidades; las que no pueden cambiar su forma de gobierno para responder a los cambios del contexto son conservadoras y con poca efectividad, ya que caen en la obsolescencia y tienen una rígida burocracia que poco contribuye a generar una gobernabilidad institucional.

Así, uno de los elementos más relevantes de la estructura organizacional es el gobierno que rige a la organización, pues éste es el responsable de formular un ambiente de certidumbre y eficiencia a la hora de dar respuesta a las demandas del contexto. Sin embargo, hasta los años noventa, el gobierno de las universidades se había caracterizado por la centralización (De Vries, 2007), por lo que quedaba obsoleto e ineficiente ante los retos del entorno, al estar centralizado sin poder lograr un cambio en el diseño institucional que permitiera la generación de nuevos acuerdos para la transformación de la educación superior acorde a la evolución del contexto (López, 2010).

Ante ello, en las universidades se optó por descentralizar y flexibilizar sus formas de gobierno para dejar de concentrarse en la figura del rector, quien generalmente era acompañado de una administración débil, a pesar del rápido crecimiento de la rígida burocracia universitaria (De Vries, 2007). Aunque en el caso de las universidades latinoamericanas, generalmente, no haya sido del todo efectiva tal descentralización (Didriksson, 1994), sí se reformaron algunos mecanismos, técnicas y estilos de organización en las universidades; además de renovarse estructuras, formas de gobierno, procesos decisorios, flujos de información y fortalecieron sus vínculos con entidades gubernamentales o productivas para el desarrollo de investigación.

De entrada, los gobiernos universitarios tuvieron que dejar de ser centralizados y transitar hacia un régimen democrático, integrando nuevos actores gubernamentales que intervinieran en la formulación de acuerdos para el cumplimiento de objetivos y sobrevivencia de las universidades; como ejemplo de ello, está la formación de los consejos universitarios como actores principales en la toma de decisiones y en la representación de la comunidad universitaria (López, 2010).

Así, el estudio del gobierno universitario ha revelado que el gobierno centralizado en las universidades en pocas ocasiones ha resultado eficiente, ya que, ante las presiones del ambiente, termina sometándose a reformas estructurales que fomentan la descentralización, flexibilidad y mayor participación de varios actores organizacionales en la toma de decisiones. Aunque, en ocasiones, dichas reformas se contraponen a las instituciones arraigadas en la organización y en su entorno (Goodin, 1996), por lo que más que aportar a una mejor gobernabilidad institucional, las reformas terminan generando conflicto y problemas que perjudican a la organización.

De esa forma, en este capítulo se ha encamarado la perspectiva teórica y la perspectiva organizacional desde las cuales se analiza el caso de estudio. Primero, identificando y analizando algunos elementos principales de la

organización y de la estructura organizacional que son fundamentales para este estudio, ya que es realizado desde la disciplina de los Estudios Organizacionales.

Asimismo, se ha establecido que la gobernabilidad institucional será entendida como el cumplimiento efectivo de los objetivos organizacionales y se ofrecieron algunas tipologías sobre las formas de gobierno, de las cuales se retomará la de Ordorika (1999) –marco político, colegial, simbólico o de garbage can y burocrático racional- para la identificación de las formas de gobierno que ha tenido la UACM.

Por otra parte, se definieron las etapas por las cuales, según en Tolbert y Zucker (1996), atraviesa un proceso de institucionalización, aquello para analizar esas etapas en el gobierno de la UACM o, en su defecto, para identificar por cuáles etapas ha atravesado y en qué etapa se encuentra al momento de esta investigación. En el siguiente capítulo se enmarca la perspectiva metodológica a la luz de la cual se hace el estudio.

CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El objetivo de este capítulo es establecer los aspectos metodológicos utilizados para la realización de la investigación. Para ello se presentan tres apartados: en el primero se argumenta que la investigación es principalmente un caso de estudio. En el segundo se enumeran los instrumentos de investigación que se utilizaron para recabar la información, entre los que se encuentran el análisis de documentos y la realización de entrevistas semiestructuradas, aquí se justifica el por qué fue pertinente entrevistar a los actores elegidos para este estudio. Por último, se delimitan las categorías y unidades en las cuales se basa el análisis de toda la información recabada.

4.1. El estudio de caso

Una investigación debe tener como principal característica la claridad en sus métodos de investigación, pues varios autores caen en el error de entrar directo al análisis de la información recabada, sin antes dejar bien establecido el método que se utilizó para obtenerla. Para evitar tal ambigüedad en la investigación de campo, es particularmente importante que el investigador aclare qué método ha elegido, pues la observación y participación directa arroja mucha e importante información, pero también complejiza su obtención e interpretación (Malinowski, 1922: 42-43).

En ese sentido, debe quedar explícito que la investigación aquí propuesta es un estudio de caso, el cual, consiste en “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez, 2004).

La definición que Yin (2002) da sobre el estudio de caso amplía la panorámica sobre la utilidad de este tipo de investigación, pues argumenta que el estudio de caso es una estrategia de investigación de corte empírico, a través de la cual se analiza un fenómeno contemporáneo ubicado en un contexto determinado.

Aunque no siempre existen límites claramente marcados entre el fenómeno y su contexto, el fenómeno sí se identifica como una situación con características distintivas que se pueden estudiar, no sólo como datos observacionales sino también como unidades de análisis que pueden ser estudiadas con base en presupuestos teóricos.

De ese modo, Yin (2002) acepta que el estudio de caso es una estrategia metodológica para analizar un fragmento de toda una realidad, sin embargo, es Stake (1995) quien enfatiza que el fenómeno estudiado constituye en sí mismo un sistema integrado un tanto independiente de su entorno; así, para Stake (1995) el estudio de caso consiste en estudiar particularidades y complejidades en determinados casos y sólo en ciertas circunstancias.

Es decir, con el estudio de caso se investiga un fenómeno que es parte de un contexto general, pero que también cuenta con especialidades por medio de las cuales se identifica como un objeto de estudio único. La forma en que éste sea analizado dependerá del tipo de investigación que se realice, por ejemplo, Yin (2002) distingue tres estudios de caso diferentes:

a) Exploratorio: Es un primer acercamiento o un estudio general de un fenómeno, y los resultados de estas investigaciones pueden utilizarse como base para formular preguntas de investigación.

b) Descriptivo: Con este tipo de investigación se intenta describir lo que sucede en un caso particular.

c) Explicativo: El objetivo de este tipo de estudio es facilitar la interpretación de determinado fenómeno.

Una vez elegido el tipo de estudio de caso que se realizará, éste debe diseñarse con base en las siguientes características:

1. Diseño de las preguntas de investigación
2. Elaboración de los supuestos, postulados o proposiciones

3. Identificación de la unidad o unidades de análisis
4. Determinar cómo las preguntas se relacionan con las proposiciones
5. Elegir los criterios para interpretar los hallazgos (Yin ,2002).

El primer paso, diseñar las preguntas de investigación, es el paso fundamental para la investigación, pues por medio de las preguntas se identificará el problema principal que se tratará en la investigación. Además, son las preguntas de investigación las que determinarán la metodología, acorde con lo que se quiere investigar. Aquí, cabe mencionar que, según con Yin (2002), para los estudios de caso las preguntas más adecuadas son las que inician con "cómo" y "por qué", pues son las que refieren a las causas, procesos y circunstancias del fenómeno analizado.

En ese sentido, éste trabajo consiste en un estudio de caso de tipo descriptivo, explicativo y de corte principalmente cualitativo, ya que se basa en la recolección de datos e información cualitativa y sustantiva y no en una interpretación de datos cuantitativos (Pérez, 2004). Así, en este estudio de caso se analizan las formas de gobierno de la UACM, como un elemento de su estructura organizacional; así como los procesos formales e informales que han definido esos modelos de gobierno, para finalmente analizar cómo éstos han repercutido en la gobernabilidad y legitimidad de la Universidad.

En ese sentido, este estudio de caso se realiza a un nivel micro, es decir, considerando un espacio y un tiempo determinado (Stake, 1995), al interior de cierto contexto (Yin, 2002), y desde un enfoque socio crítico que "reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo"; sin embargo, esto no significa que se "margine el análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto" (Pérez, 2004: 91).

No obstante, para analizar cualquier fenómeno, situación, proceso u organización desde un estudio de caso es elemental realizar también un trabajo de campo que permita recabar la información y datos necesarios para el análisis, los cuales se

consiguen por medio de los siguientes instrumentos: análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios, observaciones directas, observación participante, entre otros (Yin, 2002). A continuación se definen los instrumentos que se utilizan en este estudio de caso.

4.2. Instrumentos de investigación

Para el estudio de caso aquí propuesto, uno de los principales instrumentos que se utilizan es el análisis de documentos porque, en primera instancia, ha sido necesario examinar fuentes y referencias bibliográficas que brinden un panorama sobre los antecedentes, el contexto y las condiciones en que surge la UACM. Posteriormente, se utiliza fundamentalmente el análisis de contenido y de argumentación para delimitar tanto la coyuntura que dio lugar al cambio de gobierno en la UACM, como las características de los procesos de institucionalización que surgieron a raíz de ello; así como las consecuencias de ello en la gobernabilidad de la Universidad.

Para la realización de este trabajo, las fuentes documentales principales que se utilizarán corresponden a los documentos fundacionales de la UACM, los discursos y otros documentos de políticos, funcionarios y profesores que formaron parte de su primer gobierno; así como el análisis hemerográfico basado en la revisión de prensa escrita, el cual permite complementar la información sobre cada uno de los “tramos” del proceso de cambio que se pretende investigar. Las fuentes hemerográficas fundamentales que se utilizan son *La Jornada*, *Reforma*, *El Universal* y *Excélsior*.

El análisis de documentos puede ser principalmente de dos tipos:

a) Análisis de contenido. Es el método utilizado para analizar textos, ya sean en forma oral o escrita, a partir del lenguaje utilizado por los actores sociales que se desean estudiar. El uso del análisis de contenido es pertinente ya que es una herramienta que permite interpretar, a partir de categorías concretas e inteligibles,

el significado de un texto (Delgado y Gutiérrez, 1994). Cabe mencionar que este análisis se realizará del año 2001-2012 con las siguientes fuentes:

- Bibliográficas (libros, tesis, artículos, entre otros, acerca de la universidad y específicamente de la UACM)
- Hemerográficas. Principalmente La Jornada, Reforma, El Universal y la revista Proceso, así como la Gaceta Oficial del Distrito Federal.
- Jurídicas. Entre las que se encuentran la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal y el Estatuto de Gobierno del Distrito Federal.
- Discursos e intervenciones públicas del primer rector y de la actual rectora de la UACM.
- Informes gubernamentales sobre la educación superior y, específicamente, sobre la UACM.

b) Análisis de argumentación. Es el análisis de los argumentos que tratan de justificar y explicar, con base en la información suficiente y correspondiente, los juicios de valor que se consideraron a la hora de decidir sobre un asunto. Este análisis se realizará en estas fuentes:

- Actas constitutivas de la UACM, es decir, los documentos emitidos por la propia Universidad, y que intentan justificar tanto su creación como sus respectivos cambios.
- Reglamentos, leyes, reglas de procedimientos, manuales administrativos, estatutos, programas académicos, circulares, acuerdos, lineamientos y oficios emitidos en y por la UACM.

Por otra parte, se realiza trabajo de campo. La investigación de campo es un acercamiento particular al objeto de estudio y la recuperación de información sobre el mismo. De acuerdo con Palerm (2008), una de las cosas esenciales para lograr tal acercamiento es saber realizar diarios de campo y fichas de estudio, además de hacer un primer recorrido para conocer de forma general lo que ocurre en la localidad que se estudia. No obstante, la investigación en campo no sólo

refiere a insertarse dentro de un espacio a recabar toda la información posible y perceptible; sino que es una tarea que inicia desde el momento en que despierta el interés por el objeto de estudio (Evans, 1940: 78).

Los actores que intervienen en la delimitación del objeto de estudio son diversos: desde la fuente que patrocina el estudio –proporciona el recurso económico-, el responsable de la investigación y su equipo de trabajo o los actores –informantes clave- que con sus intervenciones van desmenuzando y/o acotando el objeto de estudio, y por ende sus límites y alcances. El método a seguir puede ir desde la observación participativa, hasta las entrevistas y los métodos comparativos, pero aquel puede cambiar en el momento preciso de enfrentar al objeto de estudio.

Entonces, investigar en campo va más allá de la mera observación de los hechos, pues consiste en entender, interpretar y explicar las intenciones y significados de los actos de las personas, así como de sus símbolos y códigos; sin quedarse únicamente en la descripción o sistematización superflua de lo que se observa. Sin embargo, para entender una acción y su intención, debe tenerse un conocimiento de la población a la que se investiga, lo que significa que la investigación en campo requiere de un contacto genuino entre el investigador y las personas a las que observa, ya que si no se logra establecer aquella relación, la información obtenida puede ser vacía y superficial (Malinowski, 1922: 43-47).

Por ello, el investigador debe contar con la mayor información posible acerca de la población que está estudiando: la cultura, tradiciones, ritos, códigos, estructura, comportamientos, etc.; ya que, entre más conocimiento tenga de su objeto de investigación, más precisa será la interpretación de los hechos observados (Malinowski, 1922: 52-63). Así, para adentrarse a una investigación de campo también es importante recabar la información ya existente sobre el tema a investigar, la cual no siempre es abundante.

Se tiene, entonces, que la investigación de campo conlleva una gran importancia en el estudio de los fenómenos, y más allá de su objetividad o metodología, es un referente necesario para la aproximación a nuevas investigaciones que hacen uso

del contraste para definir las particularidades de fenómenos similares, y que conforman la totalidad de nuestra realidad (Palerm, 2008). Dentro de esta colectividad, finalmente, el resultado no es la verdad absoluta impresa en notas de papel y recuerdos vivenciales, sino la narrativa de diversas experiencias de vida que sumergen a los investigadores en un fenómeno difícil de fotografiar, pero fascinante de aventurarse y aproximarse a su comprensión.

En ese sentido, para recopilar información sobre esa realidad tan difícil de fotografías, en este estudio se hace uso de la entrevista semiestructurada, la cual constituirá uno de los principales instrumentos para obtener información que contribuya al cumplimiento del objetivo antes planteado. Por otra parte, durante la investigación se observó directamente la vida cotidiana de la Universidad, acudiendo a los diferentes planteles de esta casa de estudios, principalmente el plantel San Lorenzo Tezonco y el plantel Del Valle, en los cuales se registra mayor actividad política en lo concerniente a los asuntos relacionados con la Universidad.

Pero para tener un mayor acercamiento a esa visión del mundo de los actores dentro de la Universidad es necesaria y relevante la realización de entrevistas, como instrumentos de investigación que permiten establecer un proceso comunicativo con los protagonistas de los hechos y saber cuáles son sus puntos de vista, posturas y opiniones personales (Enrique, 2007:189-250; Sampieri et. al., 1991). Comparar las concepciones subjetivas del actor –obtenidas en la entrevista-, con las concepciones que se tienen en la organización en la que se encuentra, puede significar una fuente de análisis que permita analizar, desde un enfoque constructivista, el proceso de cambio en el gobierno de aquella organización.

Se ha optado por la entrevista semiestructurada en el afán de lograr una conversación abierta con los entrevistados, sin limitar sus respuestas a indicadores cuantitativos que podrían rezagar sus respuestas y, por ende, la información que puedan proporcionar. Así, las preguntas de la entrevista¹¹ serán

¹¹ Véase la guía de entrevista en el Anexo I.

utilizadas únicamente como una guía que conduzca el rumbo de la conversación, y estarán orientadas hacia temas como el modelo educativo de la Universidad, la situación del primer gobierno en la UACM y la situación del actual gobierno, así como la repercusión de esto en la gobernabilidad de esa casa de estudios.

De ese modo, las entrevistas semiestructuradas serán utilizadas para complementar la información documental sobre la primera etapa de la UACM, y serán de gran importancia para reconstruir el proceso de cambio organizacional en esa Universidad. Ya que el tema principal de esta investigación es la institucionalización del gobierno universitario en la UACM, se ha optado por entrevistar a actores que han estado directamente involucrados en la implementación de ese gobierno.

Por ello se han elegido a ciertos actores del ámbito académico, cuyos testimonios resultan relevantes en la vida organizacional de la UACM y que permiten obtener diferentes visiones de los procesos que se han generado en la Universidad, ya que, de alguna manera u otra, han estado directamente involucrados en los procesos que aquí se pretenden analizar.

Cabe mencionar que al momento de esta investigación, en la UACM las actividades estaban recién reiniciadas después de un largo y conflictivo paro de actividades, incluso después de que éste concluyó el conflicto y desacuerdo prevalecían en la Universidad. Ante este escenario de desconcierto, se pudo observar que parte de la comunidad universitaria se encontraba a la defensiva de ciertos cuestionamientos.

En ese sentido, varias de las entrevistas solicitadas para este trabajo fueron negadas bajo diversos argumentos: uno de ellos fue que no se querían dar declaraciones para que éstas no fueran tergiversadas como había ocurrido con ciertos medios de comunicación a los que se habían dado entrevistas; otros argumentaron que preferían mantenerse al margen del conflicto por lo que preferían no dar declaración alguna; y alguien más dijo que no querían dar

declaraciones que podrían hacerse públicas, llevándolo a ser víctima de persecución en la universidad por parte del grupo contrario.

Así, los actores que mostraron una mayor disponibilidad ante la solicitud de la entrevista fueron académicos, algunos de los cuales también han desempeñado funciones administrativas. De esa forma, se realizaron diversas entrevistas en el sector académico de la UACM, no solamente porque fueron quienes mostraron mejor disponibilidad a contestar las preguntas sino también porque se consideran especialmente relevantes para esta investigación por el papel que han desempeñado dentro de la Universidad. Se realizaron varias entrevistas a académicos y, entre los actores entrevistados, se rescataron los testimonios que se consideraron más pertinentes para esta investigación y que aportaron relevantes puntos de análisis para el estudio.

A continuación se presenta un breve perfil de cada uno de los entrevistados cuya información brindada en sus testimonios ha aportado puntos de análisis importantes para este trabajo.

El primer actor entrevistado (Entrevistado 1) es profesor- investigador de la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana, quien imparte clases desde hace diez años en el plantel San Lorenzo Tezonco. Este entrevistado ofrece su perspectiva como docente pero también como administrativo, ya que también fue coordinador de la Academia de Ciencia política y Administración Urbana, por lo cual brinda cierta perspectiva de los procesos administrativos y las relaciones establecidas entre el personal administrativo y las autoridades de la Universidad.

El segundo actor (Entrevistado 2) es profesor- investigador desde 2007 de la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana del plantel San Lorenzo, quien se ha caracterizado por su postura crítica ante ciertos asuntos relacionados con la Universidad, especialmente en cuanto a su gobierno. También ha fungido entre los principales voceros del Frente Amplio de Profesores de la UACM, un grupo de docentes que han fijado una postura que pugna por una resolución de

los conflictos internos de la UACM y que han propuesto reformas a los procedimientos administrativos, académicos y pedagógicos.

Por su parte, el tercer entrevistado (Entrevistado 3) es profesor- investigador desde el año 2002 de la Academia de Inglés en diferentes planteles de la UACM y se caracterizó por su postura crítica hacia el período administrativo del segundo rector de la UACM, la doctora Esther Orozco. El enfrentamiento entre este entrevistado y la administración de la doctora Orozco llevó a que el profesor presentara un juicio por despido injustificado y a colocarlo como uno de los principales representantes del movimiento *parista*, un grupo de profesores, estudiantes y administrativos que terminó destituyendo a la rectora.

La cuarta entrevistada (Entrevistada 4) fue integrante del Consejo Asesor del primer rector Manuel Pérez Rocha. Posteriormente, fue la primera rectora elegida por el Consejo Universitario, cargo en el que estuvo de 2010 a 2013 hasta que el Consejo Universitario *alterno* que conformó el movimiento *parista* dictaminó su destitución. Se considera que este actor es particularmente relevante, pues por su participación directa en el gobierno de la UACM, puede brindar información clave que contribuya al análisis aquí pretendido.

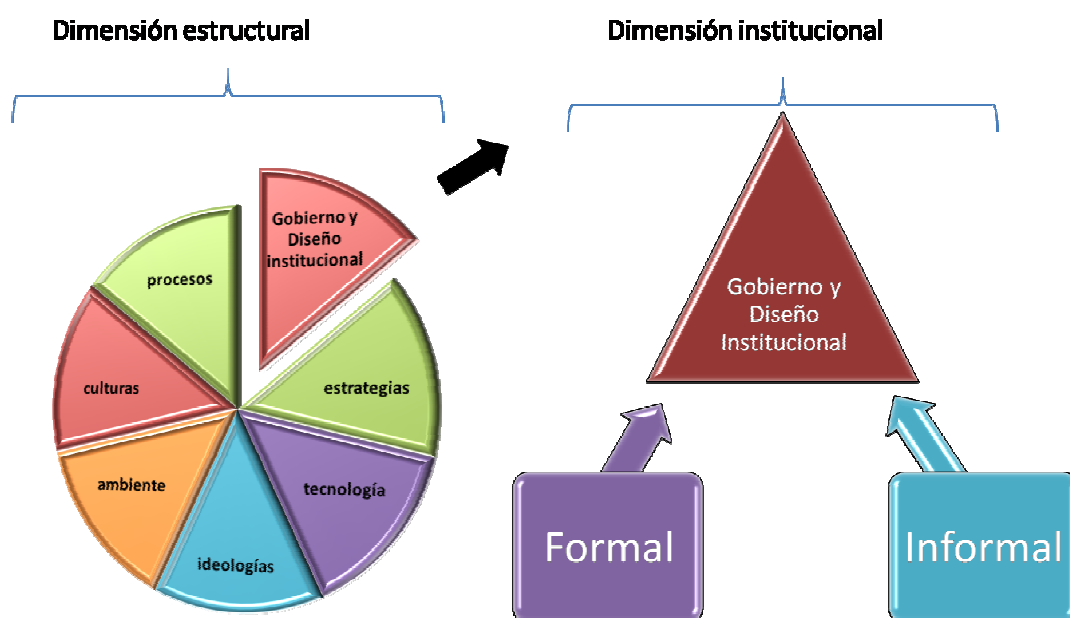
La última entrevistada (Entrevistada 5) es profesora investigadora desde 2007 de la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana en el plantel San Lorenzo Tezonco. También fue integrante del Segundo Consejo Universitario, el cual creó el Estatuto Orgánico de la UACM y que fue el encargado de elegir a la rectora Esther Orozco, la segunda rector en la historia de la Universidad.

La información ofrecida en estos testimonios se estudia tomando en cuenta ciertas categorías y unidades de análisis que permiten obtener ciertas perspectivas de los procesos que se han desarrollado al interior de la Universidad y por medio de los cuales se ha institucionalizado cierta o ciertas formas de gobierno. A continuación se presentan las categorías y unidades contempladas para la realización del análisis.

4.3. Categorías y unidades de análisis

El estudio se basará principalmente en las siguientes dimensiones: la estructural, pues se analiza al gobierno de la UACM como un elemento de la estructura organizacional. También se considera la dimensión institucional, ya que el estudio se concentrará en las acciones, reglas y acuerdos formales y en las prácticas reales que han institucionalizado ese determinado modelo de gobierno (Véase Esquema 3).

Esquema 3. Dimensiones de análisis



Así, puede decirse que el análisis abordará el ámbito formal y el de prácticas reales en la organización. A continuación se definen las categorías y unidades de análisis que se considerarán en cada una de ellas.

Para el ámbito formal se definen categorías de análisis que permiten dar cuenta del estado en el que se encuentra la estructura formal del gobierno de la

organización (Véase Tabla 1). En cada categoría se establecen las unidades que consideran y analizan, las cuales permiten saber si los objetivos están formalmente establecidos, cuáles son los puestos de trabajo y cuáles son las funciones de los trabajadores, qué jerarquías existen, cuál es la delimitación del organigrama). Aquello, para dar un panorama del grado de formalización de los procedimientos y normativas que rigen la vida organizacional de la UACM y que han definido formalmente su modelo, o modelos, de gobierno.

Tabla 1. Categorías y unidades de análisis

	Categorías de análisis	Unidades de análisis
Ámbito Formal	Programas institucionales	Programa de Desarrollo Institucional
	Normas	Normas de convivencia
	Estatutos	Estatuto General Orgánico
	Leyes	Ley de Autonomía de la UACM
	Estructura de gobierno	Organigrama de los órganos de gobierno
	Decretos	Decreto de creación de la UACM
	Objetivos	Modelo educativo, discurso oficial que sustenta a la UACM, misión, propósitos direccionales.

Por otra parte, para el ámbito de las prácticas reales se toman en cuenta categorías de análisis que hacen referencia a las acciones y relaciones arraigadas entre los actores organizacionales, y las cuales no son parte de la estructura formal de gobierno pero que también han influido en la institucionalización del modelo, o modelos, de gobierno de la UACM. Por cada categoría se establecen unidades de análisis que aquí se consideran y analizan para obtener información

que permita saber cuáles han sido las prácticas reales que han influido en la implementación de la estructura formal del gobierno en la organización.

En otras palabras, se pretende averiguar cuáles han sido los elementos que han intervenido y que han resultado de la institucionalización de determinado modelo de gobierno de la Universidad. En ese sentido, estas categorías y unidades de análisis están pensadas para entender acerca de las consecuencias y/o los resultados que, en términos organizacionales (ineficiencia, falta de eficacia, desplazamiento de fines, ambigüedad, incertidumbre, etc.), han surgido de la institucionalización de esos modelos de gobierno.

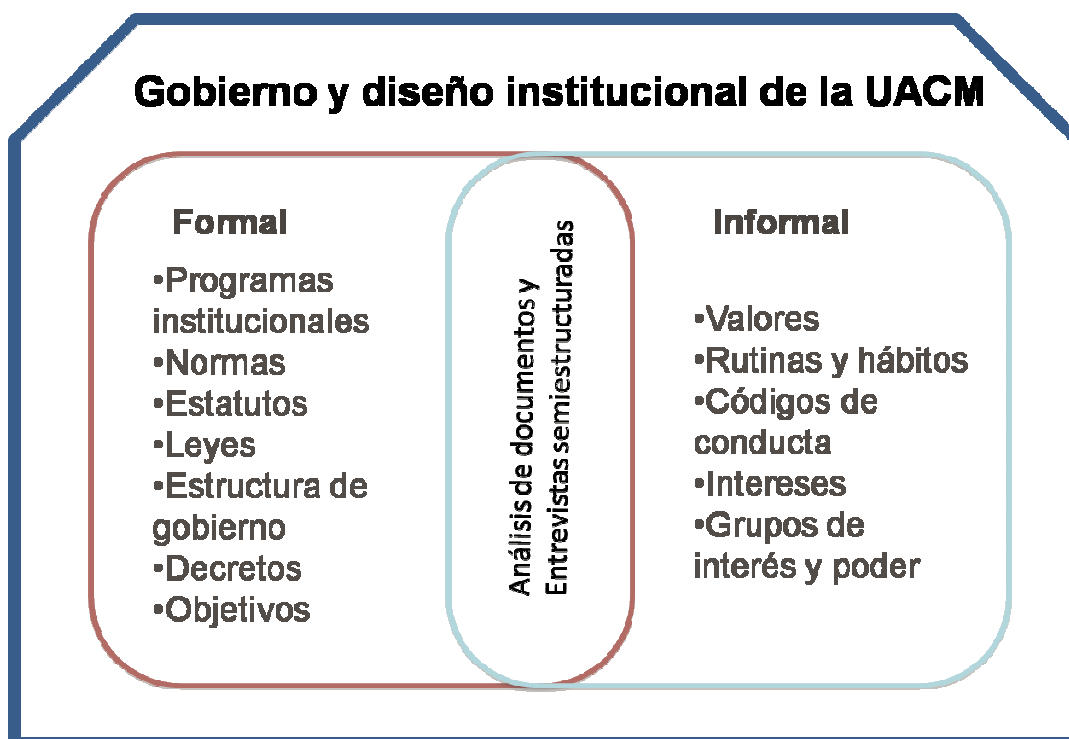
Tabla 2. Categorías y unidades de análisis

	Categorías de análisis	Unidades de análisis
Ámbito de las prácticas reales	Valores	Concepciones académicas sobre la educación, principios éticos de los actores, prioridades laborales, personales y/o grupales
	Rutinas y hábitos	Acciones, prácticas, rituales que día a día definen la dinámica de gestión de la UACM
	Códigos de conducta	Costumbres, tradiciones, acuerdos, significados, canales de comunicación, lógicas y/o reglas no escritas pero interiorizadas entre los actores, definiendo la dinámica de gestión de la UACM
	Intereses	Beneficios que buscan los actores con sus acciones y participación en la toma de decisiones, así como las razones, causas y/o incentivos que motivan a los actores a intervenir en los procesos decisorios
	Liderazgo	Alianzas, posturas, oposiciones , grupos de interés y poder, así como liderazgos establecidos entre los actores de la UACM

De esa forma, con las categorías y unidades definidas se analizará el proceso de institucionalización del gobierno de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Aquello, para después poder formular una hipótesis que enuncie

cuál es el modelo de gobierno que ha prevalecido en dicha universidad. Así, el Esquema 4 muestra de manera sucinta las principales categorías y unidades de análisis de este estudio:

Esquema 4. Mapa metodológico



Una vez definidos los aspectos metodológicos, en el siguiente capítulo se describen las principales características de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

CAPÍTULO 5. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

El objetivo de este cuarto capítulo hacer una descripción general de la UACM. Para ello se hace una breve descripción de sus principales características, se exponen las razones o principios que justifican y fundamentan el proyecto educativo de la Universidad, analizando algunas condiciones educativas previas al diseño de la UACM y para contextualizar la configuración de la demanda educativa en el DF.

Después se analizan los antecedentes de esta propuesta educativa, enmarcando el contexto que justifica la creación de una nueva Universidad, ante la necesidad de educación como un derecho y no un privilegio, más opciones de educación superior para quienes no pudieran acceder a otras universidades, la obsolescencia de la educación tradicionalista y requerimiento de estándares de calidad educativa distintos a los establecidos en el sistema educativo mexicano.

Para finalizar, se analiza el modelo educativo en el cual se fundamenta el discurso de la UACM: el proceso integral de enseñanza y aprendizaje, así como la concepción humanista de la educación; también se mencionan las principales líneas de acción a través de las cuales se buscó llevar a la práctica los fundamentos del modelo teórico.

5.1. Descripción general de la UACM

En la Exposición de Motivos de la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (2005) se establece que uno de los principales objetivos de la Universidad es conformar un proyecto educativo basado en la innovación de los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje. Éste sería un proyecto alternativo e incluyente, por lo que el discurso de la UACM se basó en al menos en tres principios fundamentales: la universalidad de la educación pensada como un derecho humano; la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como un procedimiento de retroalimentación; y una educación integral desde un enfoque científico, humanista y social.

Bajo tales principios, el modelo educativo de la UACM se basa en el constructivismo, buscando dotar de sentido humano al proceso educativo, considerando a los estudiantes como seres humanos con cuestionamientos, ideas y propuestas, más allá de un número de matrícula; ya que, en el discurso de la UACM se establece que los estudiantes no deben ser considerados como clientes o futura fuerza de trabajo, sino como “personas que tienen necesidades educativas, culturales, psicológicas y afectivas muy complejas” y “[...] que la educación es el servicio orientado a satisfacer estas necesidades” (Pérez Rocha, 2006:39).

De esa forma, el objetivo establecido oficialmente en la UACM es alcanzar una visión crítica de los jóvenes en la construcción de su conocimiento, y que cuenten con las herramientas cognoscitivas necesarias para tener una mejor calidad de vida. Entonces, el reto del modelo de educación integral es lograr que los estudiantes desarrollen habilidades, actitudes y conocimientos científicos para que su aprendizaje no quede en el mero almacenamiento de información ni en la abstracción del conocimiento teórico, contribuyendo a que el estudiante se visualice como un sujeto con iniciativa propia, consciente de su rol en la sociedad y con la habilidad de poner en práctica el conocimiento adquirido (GDF, 2001).

En ese sentido, puede afirmarse que desde el discurso manejado en la UACM, se busca humanizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se reconoce al estudiante como un ser humano que forma parte de una organización, pero que tiene necesidades e iniciativas propias, y que cuenta con una experiencia a partir de la cual ha desarrollado un conocimiento tácito¹² (Chanlat, 1994 y 1998; Aktouf, 1992; Nonaka y Takeuchi, 1990). Con ello, puede decirse que el discurso de esta Universidad se basa en un principio de constructivismo social donde el

¹²Chanlat (1994 y 1998) y Aktouf (1992), bajo un enfoque propio -Antropología de las Organizaciones y Radical Humanismo respectivamente-, argumentan que los seres humanos establecen dinámicas en y con las organizaciones, por lo que deben ser considerados como actores transformadores. Así, el ser humano debe ser el centro fundamental de la organización, considerado como un ser genérico pero también singular, activo y reflexivo, que puede acceder a un mundo de significados a través del lenguaje, por lo que es un ser de palabras y símbolos que se ubica en un espacio y tiempo determinados.

conocimiento es resultado de las interacciones sociales (Abancin Ospina, 2005); partiendo de esa premisa, se busca que los procesos de enseñanza y aprendizaje signifiquen una interacción recíproca entre el estudiante y los profesores, donde no se trata de ser discípulos sino estudiantes forjadores de su conocimiento (Abancin Ospina, 2005).

De ese modo, la UACM ha logrado conformarse como una opción de educación superior que cuenta con aproximadamente trece mil estudiantes y una planta docente de casi novecientos profesores-investigadores, distribuidos en cinco planteles: Casa Libertad, San Lorenzo Tezonco, Centro Histórico, Del Valle y Cuauhtepac. La Universidad también cuenta con Casa Talavera y Centro Vlady, sedes en donde se imparten seminarios y otras actividades académicas, además del edificio Eugenia donde se localizaba la Rectoría antes de que ésta fuera traspasada al plantel Del Valle. La oferta educativa de la UACM se divide en tres colegios de estudio, integrados por distintas licenciaturas y posgrados (Véase Tabla 3).

Así, la UACM surgió con un discurso de la enseñanza integral basada en la formación científica, humanista y social con un carácter público, incluyente y universal. Sin embargo, en sus primeros doce años de existencia la Universidad se ha visto envuelta de críticas realizadas a su proyecto educativo: falta de una estructura formal administrativa y académica que regule las acciones de administrativos y docentes (Vergara, 2009); la flexibilidad del modelo educativo y sus mecanismos de implementación (Canales, 2001); la proporcionalidad entre el presupuesto asignado y la eficiencia terminal, ante el bajo índice de egresados y titulados (*La Jornada*, 19/07/2001; Cortés, en www.estrategiaeditorial.com); problemas que han derivado en una fuerte problemática de gobernabilidad dentro de la Universidad. No obstante, y para poder contextualizar dicha problemática es conveniente retomar los antecedentes que nos brinden un panorama de cómo es que surge esa casa de estudios.

TABLA 3. Oferta académica de la UACM por Colegio

Colegio	Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales	Colegio de Ciencia y Tecnología	Colegio de Ciencias y Humanidades
Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arte y Patrimonio Cultural • Ciencia Política y Administración Urbana • Ciencias Sociales • Comunicación y Cultura • Creación Literaria • Filosofía e Historia de las Ideas • Historia y Sociedad Contemporánea 	<ul style="list-style-type: none"> • Ing. en Sistemas de Transporte Urbano • Ing. en Sistemas Electrónicos Industriales • Ing. de Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones • Ing. en Sistemas Energéticos • Ing. en Software • Ciencias Genómicas* • Nutrición y Salud* • Modelación Matemática* 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la Salud • Protección Civil y Gestión de Riesgos* • Ciencias Ambientales y Cambio Climático*
Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos • Maestría en Ciencias Sociales • Posgrado en Derechos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias Genómicas** • Maestría en Fuentes Renovables de Energía y Eficiencia Energética • Maestría en Gestión del Transporte* • Maestría en Innovación, Desarrollo y Gestión de la Tecnología* • Maestría en Ingeniería en Sistemas Mecatrónicos* • Maestría en Ciencias Biomédicas* • Doctorado en Ciencias Genómicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Dinámica No Lineal y Sistemas Complejos • Maestría en Educación Ambiental • Maestría en Estudios de la Ciudad* • Maestría en Artes Técnicas y Estudios Audiovisuales*

FUENTE: Elaboración propia con base en <http://www.uacm.edu.mx/Aspirantes/Ofertaacad%C3%A9mica/tabid/61/Default.aspx>

* Carreras de reciente creación, aprobadas en 2012.

** Único programa de la UACM integrado al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.

5.2. Antecedentes de la UACM

Entre los grandes retos a los que se enfrentan las universidades está la reforma integral de los gobiernos universitarios, transitar de los gobiernos centralizados hacia los democráticos a través de la reconfiguración de las estructuras organizacionales. De otra manera, difícilmente podrían enfrentar la demanda de calidad, competencia y eficiencia, exigida por el entorno a través de estándares cuantitativos, tales como la eficiencia terminal o la acreditación por organismos nacionales e internacionales, los cuales resultan distintos a los establecidos en el sistema educativo mexicano tradicional.

Bajo esas circunstancias fue que el Gobierno del Distrito Federal formuló y financió la creación de una nueva universidad, bajo el argumento de que era necesario un proyecto educativo que respondiera, principalmente, a las demandas de las zonas con mayor marginación socioeconómica y sobrepoblación; por ejemplo, las delegaciones de Iztapalapa y Tlahúac, demarcaciones de la Ciudad que más se han caracterizado por tener altos índices de población con escasos ingresos económicos y una baja calidad de vida (Ziccardi, 1998).

Aunado a ello, el gobierno argumentaba que el nuevo proyecto educativo no le apostaría exclusivamente a los criterios cuantitativos de eficiencia terminal, sino que también se dedicara a hacer efectivo del derecho universal de acceso a la educación y que su rendimiento se basara en la calidad del aprendizaje más que en los índices de eficiencia terminal (GDF, 2001).

No obstante, fue el contexto político en el que surgió aquel proyecto, el que facilitó la posibilidad de consolidarlo, con lo cual, también se hizo posible la intervención del gobierno local en la educación pública superior de la Ciudad. El 2 de julio de 2000 se realizaron elecciones federales y locales en México, Vicente Fox Quesada fue elegido presidente de la República, y en el Distrito Federal Andrés Manuel López Obrador obtuvo la mayoría de votos para ser el nuevo jefe de gobierno. Toda la campaña electoral de éste último se estructuró en torno al lema "Por el

bien de todos, primero los pobres”, prometiéndole una fuerte inversión en materia de desarrollo social y, en particular, en el rubro educativo (Pérez Rocha, 2001).

Con base en ello y como parte de su estrategia de gobierno, la nueva administración local centralizó su política educativa en cuatro líneas de acción principales: el Programa integral de mantenimiento de escuelas, la distribución gratuita de libros en secundarias de la ciudad, la edificación de quince preparatorias para la implementación del sistema de bachillerato decretado en marzo de ese año, y la creación de la Universidad de la Ciudad de México¹³ (Pérez Rocha, 2001).

El 9 de enero de 2001, ya siendo jefe de gobierno, López Obrador firmó el Acuerdo de Creación de quince nuevas preparatorias y de la Universidad de la Ciudad de México. En el documento se asentó que 453 millones de pesos serían destinados para ambos proyectos educativos, que las escuelas iniciarían sus actividades en agosto de ese mismo año y que el proyecto en su conjunto estaría a cargo de un Consejo Asesor conformado por académicos de reconocida trayectoria científica e intelectual.

Aunado a ello, en la justificación del Acuerdo se explicaba que tales proyectos eran una respuesta al rezago y deserción escolar por los altos costos de la educación, la falta de planteles educativos en zonas de marginación socioeconómica, la insuficiencia de plazas vacantes y la baja calidad educativa; aunado a la condicionante de tener que aprobar un examen único para ingresar al nivel superior (GDF, 2001).

El 26 de abril de 2001, el jefe de gobierno decretó la creación de la Universidad de la Ciudad de México como un organismo descentralizado que tendría personalidad jurídica, patrimonio propio y que estaría a cargo de la Secretaría de Desarrollo

¹³La Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) recién había aprobado la *Ley de Educación del Distrito Federal*, que fue publicada el 8 de junio de 2000 en la Gaceta oficial capitalina y en donde se estableció que el gobierno de la ciudad podría encargarse de algunas cuestiones en materia de educación básica, media superior y superior a nivel local. En particular, el GDF quedó facultado para ofrecer y financiar planes de estudio y servicios educativos diferentes a los ofrecidos por el gobierno federal en la educación media superior y superior.

Social del Distrito Federal (Addiechi, 2009:13-77); y cuyo objetivo fue ofrecer una educación incluyente, pública, integral y universal que contribuyera a disminuir la inequidad educativa, incrementada ante el auge del modelo neoliberal (Carbajal, 2010). Los encargados de conformar el proyecto educativo de la Universidad fue Consejo Asesor conformado por diversos intelectuales y encabezado por el ingeniero Manuel Pérez Rocha, quien había colaborado anteriormente con el jefe de gobierno en la creación del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS) (Pérez Rocha, 2006). Posteriormente, y con la aprobación del gobierno local, ese consejo designó como rector a Pérez Rocha¹⁴

Con el antecedente de haber elaborado el modelo educativo para el IEMS, Pérez Rocha (2006: 28-39) también se encargó de elaborar el modelo educativo para la Universidad de la Ciudad de México, el cual se basó en el constructivismo y la concepción de la educación como un proceso para formar seres humanos reflexivos, críticos y conscientes de su entorno social (Carbajal, 2010: 46-85).

Así, para el 2 de julio de 2001, el entonces jefe de gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador, formalizó la designación del ingeniero Pérez Rocha como rector de aquella Universidad (en <http://u2000.com.mx/677/677sucesiones.html>). De esta forma, para el 15 de ese mes se lanzó la primera convocatoria de ingreso y el inicio de actividades fue el 3 de septiembre de ese mismo año.

¹⁴El ingeniero Pérez Rocha contaba con amplia experiencia en cuanto a proyectos educativos: había colaborado en otros programas relacionados con la educación en zonas marginadas y participó, también, en la elaboración del plan educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, que fue promovido por el doctor Pablo González Casanova; su participación en el proyecto del CCH fue desde la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, donde laboraba. Posteriormente, se desempeñó como Coordinador General del CCH y fue columnista del periódico Excélsior sobre temas educativos. A mediados del año 98 el ingeniero Pérez Rocha se integró a las filas del nuevo Gobierno del Distrito Federal (GDF) como Coordinador de Asuntos Educativos y se le asignó la labor de atender la demanda presentada en el predio de San Miguel Teotongo, acerca de la construcción de la Preparatoria Iztapalapa I del Instituto de Educación Media Superior (IEMS); mientras el gobierno local realizaba la gestión para formalizar jurídicamente el proyecto de dicha preparatoria (Pérez Rocha, 2006: 28-39; Lucio Maqueo, 2006: 14-29).

Por otro lado, las críticas y oposiciones políticas y partidarias cuestionaban las intenciones ese proyecto educativo; la bancada priísta y panista de la ALDF mostraba su desacuerdo pues consideraban que no era válido que las autoridades del DF pretendieran utilizar a la Universidad para lucrar políticamente, favoreciendo intereses políticos y electorales del PRD y del jefe de gobierno (*El Universal*, 02/03/2001, 26/02/2001, 27/08/2001). Otras críticas y oposiciones argumentaban que el proyecto no estaba avalado por un diagnóstico integral, ni por un plan preciso que justificara la creación de nuevas escuelas (Addiechi, 2009); y que estaba mal articulado ya que no tenía condiciones para salir adelante (*Milenio*, 30/08/2001).

En ese sentido, los opositores argumentaban que eran proyectos improvisados cuyo principal interés era político y clientelar y que había otros ámbitos y problemáticas que necesitaban más la inversión que la construcción de las escuelas; las cuales, por otro lado, no eran necesarias porque la demanda de educación media superior estaba cubierta en el DF (Addiechi, 2009). Así, afirmaban que el IEMS y la UCM serían espacios utilizados por gente del PRD para difundir su ideología política (*El Universal*, 27/08/2001). Por ejemplo, Jorge Schiaffino, delegado del Comité Ejecutivo Nacional del PRI, mencionó que las preparatorias y la Universidad “no deberían de ser fábricas de perredistas” refiriéndose a que no se permitiera el “adoctrinamiento político” (*Milenio*, 30/08/2001). Las críticas y oposiciones políticas, partidarias y gubernamentales cuestionaban las intenciones del proyecto educativo del GDF.

Asimismo, la bancada priísta y panista de la Asamblea Legislativa mostraba su desacuerdo con el proyecto de la UCM, pues consideraban que no era válido que las autoridades del DF pretendieran utilizar a la educación como un medio para lograr intereses políticos y electorales que favorecerían potencialmente al PRD y, en especial, al titular de la administración local. La principal crítica que hicieron los priístas y panistas fue que los representantes del PRD pretendían utilizar el proyecto educativo para lucrar políticamente y mantener el poder de manera permanente. Bajo este argumento, propusieron que el PRD no gastara partidas

presupuestales que hicieran falta en otros servicios como salud, infraestructura, seguridad, etc. (*El Universal*, 27/08/2001).

Otra de las críticas más fuertes realizadas al proyecto educativo del GDF fue que éste no estaba jurídicamente facultado para intervenir en el ámbito educativo local por ser ésta una facultad del gobierno federal, por lo que su sistema de bachillerato y la UCM no tendrían validez oficial. Crítica que surgió desde que se inició el proyecto de la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS, cuando algunos periódicos publicaban que no se otorgaría certificado a los egresados, siendo una escuela sin validez y que lo mismo ocurriría con la Universidad (*Reforma*, 21/07/2001; *El Universal*, 12/07/2001; *Milenio*, 30/08/2001; *La Jornada* 20/06/2009).¹⁵

Sin embargo, y a pesar de las críticas realizadas, la Universidad obtuvo su autonomía el 16 de diciembre de 2004, cuando la tercera legislatura de la ALDF aprobó la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. La ley entró en vigor el 5 de enero de 2005, cuando fue publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, con lo cual la Universidad dejó de ser un organismo descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, adscrito a la Secretaría de Desarrollo Social y quedó formalmente establecido como una institución autónoma (en <http://www.uacm.edu.mx/NuestraUniversidad/tabid/93/Default.aspx>).

En la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* se estableció que el gobierno de la Universidad estaría integrado por la rectoría, un Consejo Asesor encargado de los planes y programas de estudio, y un Consejo General Interno, que debía constituirse dentro de un lapso no mayor a tres años, después la

¹⁵ En particular aquella crítica se resolvió con el acuerdo establecido el 26 de julio entre la SEP y el GDF, donde se reconoció que el gobierno local sí tenía facultades para intervenir y colaborar en el ámbito de la educación media superior y superior de la ciudad (*El Universal*, 26/07/2001). El hecho de que en el DF la educación media y superior no fueran una facultad exclusiva del poder federal, daba la capacidad al gobierno local para que existiera el IEMS y la UCM.¹⁵ Este acuerdo permitió disminuir la incertidumbre surgida entre los estudiantes y sus familias, acerca de la validez oficial de los estudios ofrecidos por estas instituciones.

publicación de la ley. Ambos órganos estarían encargados de revisar y aprobar las propuestas realizadas desde la rectoría (Guerrero, 2010).

Así, se lanzó la convocatoria para elegir al Consejo General Interno, el cual quedó instalado el 1 de agosto de 2005 y que estuvo funcionando hasta el 18 de diciembre de 2007 cuando se eligió e instaló al primer Consejo Universitario (en <http://www.uacm.edu.mx/NuestraUniversidad/tabid/93/Default.aspx>).

5.3. El modelo educativo: Concepciones pedagógicas que fundamentan a la UACM

En el apartado anterior se analizó el origen y formación de la UACM. Dentro de aquel marco establecido, ahora es conveniente analizar el modelo educativo¹⁶ de la Universidad para saber en qué se distinguió su propuesta educativa, y para entender por qué es que el tema del modelo educativo es tan relevante dentro de esta Universidad. Para ello, se destacan las concepciones de educación superior, enseñanza, aprendizaje y efectividad educativa que conforman al modelo; asimismo, se examinan las principales líneas de acción a través de las cuales se intentó materializar el modelo teórico, intentando consolidar una concepción de calidad educativa alterna dentro de la UACM.

Como se ha mencionado el déficit en la oferta educativa a nivel superior en la Ciudad de México representa una situación crítica para los jóvenes que desean continuar estudiando, en particular para realizar estudios no técnicos y para incluir a los miles de postulantes que surgen cada año. Ante esa realidad el GDF implementó, como parte de su política educativa, la creación inicial de quince nuevas preparatorias y la entonces UCM, integrando el proyecto educativo a la agenda de gobierno 2000-2006.

¹⁶ El modelo educativo hace referencia a los principios y concepciones pedagógicas que en una universidad se tienen sobre la educación, el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, el rol del estudiante, el concepto calidad y de eficiencia educativa. El discurso que maneja cada universidad se guía, en gran parte, por los principios establecidos en su modelo educativo; por otra parte, los mecanismos de implementación del modelo educativo, son los medios por los cuales se busca llevar a la realidad los principios y concepciones teóricas que lo conforman, por ejemplo el plan de estudios o los tipos de evaluación (Bruce y Weit, 2002:34; Andere, 2006:29).

Así, el modelo pedagógico de las preparatorias y posteriormente de la Universidad se formuló de tal manera que pudiera ofrecer una educación media y superior de carácter democrático, público, laico y universal; intentando disminuir, con ello, la exclusión y el rezago escolar que aún se vive en el nivel bachillerato y superior de la Ciudad. Ante ello, un fundamento del modelo educativo de la UACM consistió en concebir a la educación como un derecho universal al que debía acceder cualquier persona que pretendiera continuar con sus estudios (Pérez Rocha, 2001).

La Universidad, entonces, surgió con el propósito de disminuir la falta de espacios educativos a través de la creación de planteles escolares de alta calidad, donde se implementó un modelo educativo innovador en cuanto a su concepción de la educación y de sus mecanismos de implementación. Para empezar, el modelo educativo fue diseñado con base en el enfoque constructivista de la educación; por lo que se estableció que los procesos de enseñanza y aprendizaje representarían un procedimiento de retroalimentación en el que, según Jean Piaget, todos pueden aprender partiendo de los conocimientos y experiencias de los demás (Abancin Ospina, 2005; Munné, 1999).

5.3.1. Proceso de enseñanza- aprendizaje y la concepción humanista de la educación

Levy Vygotsky, uno de los teóricos del constructivismo social más reconocidos, afirma que el conocimiento es resultado de las interacciones sociales (Abancin Ospina, 2005); partiendo de esa premisa, en el modelo educativo de la UACM se estableció que los procesos de enseñanza y aprendizaje conllevarían una interacción recíproca entre el estudiante y los profesores. Vygotsky argumenta que en el proceso de aprendizaje, los alumnos no deben ser discípulos sino estudiantes forjadores de su conocimiento que toman las riendas y asumen su responsabilidad, teniendo como apoyo a un profesor que funge como colaborador más que como un guía (Abancin Ospina, 2005).

Por ello, en la mencionada Universidad la relación entre profesor y alumno debía forjarse entre semejantes dejando atrás las relaciones rígidas y establecidas en la vieja educación tradicionalista, lo que no significa que el profesor se deslinde del compromiso que implique su cargo, pues es su obligación contribuir a una enseñanza de buena calidad (Pérez Rocha, 2001). La dinámica de trabajo se diseñó de tal forma que tanto el alumno como el profesor adquirieran conocimiento nuevo partiendo de la experiencia del otro (Abancin Ospina, 2005; Munné, 1999).

En ese sentido, para esta propuesta pedagógica será el estudiante y no el profesor quien desarrolle el hábito personal y fundamental de involucrarse en su aprendizaje, lo cual significa identificarse como un individuo autónomo y con capacidad de asumir retos y responsabilizarse de ellos. El principio constructivista del aprendizaje fue un precepto considerado fundamental para sustentar una concepción de enseñanza diferente, entendiendo que el estudiante será el constructor de su proceso de aprendizaje a diferencia de otros modelos tradicionalistas centrados en la figura del profesor; por ello, en esta Universidad el estudiante fungirá como centro y protagonista del proceso educativo (Hazard, 2012).

Además, idealmente el modelo también contempla que las personas lleven un proceso de aprendizaje propio y a un ritmo particular, razón por la que no se estableció un tiempo límite para que los estudiantes concluyeran sus estudios, ofreciendo la libertad de que cada quien le invierta el tiempo necesario y disponible a su educación; con ello, se contempló a estudiantes que trabajaban, a padres de familia y a personas autodidactas capaces de aprender por su cuenta (GDF, 2001).

Así, el modelo educativo de la Universidad adquirió relevancia al plantear expectativas de educación diferentes a las establecidas por el sistema educativo tradicionalista. No obstante, y aunque en lo general resultaba novedosa en el panorama educativo mexicano, esta concepción de la educación retomaba ciertos principios fundamentales del modelo de educación media superior concebido

desde los setentas para el Colegio de Ciencias y Humanidades, impulsado por el mismo Manuel Pérez Rocha y por Pablo González Casanova.

De aquella manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje son concebidos como procedimientos de retroalimentación entre los alumnos y el profesor, concentrado en el trabajo individual y grupal realizado en aulas, laboratorios, tutorías y asesorías dejando de lado las prácticas dogmáticas de la educación tradicionalista (Decreto de Creación de la UACM, 2001). Con esta propuesta pedagógica se emprendería el reto de lograr la formación de estudiantes y seres humanos éticos, responsables y críticos con un alto desempeño académico, profesional y personal. Asimismo, el modelo educativo promulgaba que sus egresados no serían concebidos como un número de matrícula instruido únicamente para formar parte de una futura mano de obra, por el contrario, se buscaría que fueran seres humanos responsables y comprometidos consigo mismos y con su sociedad (GDF, 2005).

Siendo así, esta propuesta académica no se guía por la concepción de efectividad como instrucción de la futura mano de obra destinada sólo a la inserción en el ámbito laboral; la efectividad en la UACM, según su modelo educativo, se logra si los estudiantes y egresados pueden formarse como seres humanos conscientes de su contexto, capaces de reflexionar, cuestionar, proponer y contribuir activamente para su beneficio y mejoramiento de su entorno (Díaz, 2012). Una de las metas es conseguir que los egresados sean capaces de ingresar en el campo laboral de su preferencia, teniendo la posibilidad de continuar estudios de posgrado, con la capacidad de reflexionar y actuar en ambas áreas sin tener que sacrificar una por la otra.

Para ello, la educación de alta calidad propuesta en la UACM debe contribuir a que los jóvenes como sujetos sociales y profesionistas, puedan pensar y formular respuestas y soluciones a las problemáticas de su entorno social, político, económico, cultural, etc. Los estudiantes, entonces, tendrán derecho a una educación de calidad integral que ofrezca una formación para el desarrollo como

seres humanos y sujetos sociales activos, capaces de proponer soluciones a las problemáticas que continuamente tiene que enfrentar la sociedad (Munné, 1999).

Así, el modelo teórico contempla que el egresado será una persona capaz de entender y reflexionar sobre la labor que desempeña, realizando propuestas sin ser sólo una máquina humana que sigue instrucciones; también tendría la posibilidad de desarrollarse en el mundo académico, enriqueciendo su proceso de enseñanza y aprendizaje con la facultad de integrarse como mejor ser humano y profesional (Decreto de Creación de la UACM, 2001).

Para sustentar esa concepción educativa inicialmente el modelo propuso eliminar la manera antigua de evaluar a los estudiantes: de la metodología de trabajo se quitaría la escala para calificar con un número a los alumnos, cuyo principal objetivo es establecer cuantitativamente el nivel de aprendizaje o conocimiento del estudiante. El modelo establece que la evaluación dentro de la UACM busca valorar cualitativamente el avance que el estudiante logra e identificar aquello que aún no sabe para estar al tanto de cómo orientarlo, más allá de calificar con cantidades las respuestas correctas (Díaz, 2012).

El modelo de enseñanza y aprendizaje alternativo que se buscaba en la UACM tenía como principio pedagógico que no se trataba de que el alumno respondiera lo que el profesor quisiera escuchar, el objetivo consistía en evaluar la forma y la capacidad para argumentar, defender una postura académica, refutar otros argumentos, redactar y exponer esas explicaciones o razonamientos. Se evaluaría el conocimiento, habilidades y actitudes académicas del estudiante más que la memorización de fechas, datos o fórmulas y en complemento estaría la evaluación personalizada en los espacios de asesorías y tutorías, pues cada estudiante cuenta con aptitudes distintas y es justo integrar una evaluación que tome en cuenta esas diversas capacidades (GDF, 2001).

Así, la concepción de educación en la UACM pretende que los jóvenes tengan una visión crítica en la construcción de su conocimiento y de las herramientas epistemológicas necesarias para lograr una mejor calidad de vida. El reto del

modelo de educación integral fue lograr que sus estudiantes desarrollaran habilidades, actitudes y conocimientos científicos para que su aprendizaje no quedara en el mero almacenamiento de información ni en la abstracción del conocimiento teórico, y que contribuyera a que el estudiante se visualizara como un sujeto con iniciativa propia, consciente de su rol en la sociedad y con la habilidad de poner en práctica el conocimiento adquirido (Decreto de Creación de la UACM, 2001). El objetivo, entonces, es proporcionar a los estudiantes una enseñanza integral, crítica, científica y humanista.

El enfoque crítico se basa en una concepción alternativa de producir conocimiento donde el alumno no es un ente pasivo que sólo asimila información, sino que se desempeña como una persona con cuestionamientos, propuestas, observaciones y sugerencias que comunica a su profesor. Aquello para fomentar una actitud estudiantil de constante observación, discusión y desarrollo intelectual en la generación de conocimiento nuevo, para lo cual se debía contar con suficiente dominio y comprensión acerca de los temas de investigación, realizando continuas actualizaciones en el estado de la cuestión de todas las asignaturas, lo que ayudaría a que el estudiante se mantuviera vigente en el debate actual (Díaz, 2012).

Para lograr el enfoque crítico de la educación, en la UACM se enfatizó la importancia del uso fundamental y adecuado de herramientas teóricas, epistemológicas y metodológicas que permitieran a los estudiantes identificar y desarrollar sus posturas filosóficas, sociales, políticas, teóricas, etcétera, con base en sus propias conclusiones pero debidamente argumentadas con lo que se contribuye a la evolución del conocimiento y se observa la realidad desde una perspectiva propia basada en argumentos sólidos y veraces, capacidad que lleva a los estudiantes a tomar mejores decisiones tanto en su vida académico-profesional como en su vida social-cotidiana (Pérez Rocha, 2001).

Desde este punto de vista, la formación científica busca que los estudiantes dejen de percibir a la ciencia como una serie de postulados irrefutables y alejados de la

cotidianidad, logrando involucrar a la juventud en la ciencia a partir de procedimientos de fácil comprensión a través de prácticas de campo, discusiones en clase, constantes observaciones y correcciones experimentales (Díaz, 2012). Por tanto, el profesor debe infundir en los estudiantes una perspectiva diferente de la ciencia, ayudándoles a comprender que son ellos quienes con base en sus aportaciones y constantes estudios contribuyen a que la ciencia evolucione.

Finalmente, el modelo establece que la formación humanista orientará a que el alumno se asuma como un ser social que se desarrolla en un entorno donde los demás tienen los mismos derechos que él, lo que le ayudará a razonar acerca de las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas que lo rodean como ser humano, estudiante y futuro profesional.

Para ello, se estableció que los estudiantes debían adquirir conocimiento de alta calidad en la apreciación del arte, el entendimiento y la aplicación de métodos científicos, la comprensión y reconocimiento suficiente del contexto histórico y su cultura, la realización constante de lecturas, manejo óptimo de habilidades de argumentación verbal y escrita, práctica frecuente del debate y la discusión filosófica, etc. (Pérez Rocha, 2001). A continuación se exponen las principales líneas de acción por medio de las cuales se puso en marcha este modelo educativo.

5.3.2. Principales líneas de acción para concretar el modelo educativo

Para alcanzar las concepciones educativas y objetivos establecidos en el modelo educativo, la UACM cuenta con diferentes planteles educativos colocados principalmente en zonas con altos índices de marginación social y económica del DF, considerable deserción y rezago escolar a nivel superior. De tal suerte que uno de los fundamentos de este modelo educativo es la concepción de la educación como un derecho universal, carácter democrático de la educación que quedó expresado en los documentos fundacionales de la Universidad, al establecer que representaría una propuesta alternativa para realizar estudios de

superiores, impulsando con ello el mejoramiento en el acceso a la educación y la no exclusión de este derecho (GDF, 2001).

Aquel y otros principios del modelo educativo lo hacen diferente a otras propuestas educativas, por ello se torna relevante analizar algunas líneas de acción a través de las cuales se buscó materializar los principios contenidos en el modelo teórico.

a) El sorteo como mecanismo de ingreso

A partir de esa concepción de la educación como un derecho para todos los ciudadanos, además reconocido por la Constitución Mexicana, el mecanismo para decidir quién ingresaría a la UACM sería el sorteo, ante la falta de plazas para integrar a todos los aspirantes registrados (GDF, 2001), aunado a los egresados del IEMS quienes por el hecho de haber estudiado en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal tienen derecho a un pase automático a esta Universidad.

Así, el aspirante sólo debía tener como requisito ser egresado del bachillerato, sin tener la condición de acreditar determinado número de aciertos en un examen para poder acceder a su educación superior. A diferencia de otras universidades en ésta no se contempló el examen de admisión como un método de selección.

b) La libertad del estudiante

Se ha discutido que el modelo educativo concibe que el estudiante es considerado como una persona responsable y no como un número de matrícula más, razón por la cual al inicio no se contempló pasar lista de asistencia a los estudiantes ya que sería su responsabilidad asistir a clase y no una obligación impuesta por el profesor. Uno de los propósitos de esa medida fue que las personas que trabajan, y que en ocasiones no pueden acudir a clase, no pierdan su condición de estudiantes y como incentivo para que los estudiantes tuvieran la libertad de aprender sin estar controlados por una lista de asistencia (Pérez Rocha, 2001).

Aquello implica ciertas ventajas para el estudiante, por ejemplo, si en un semestre el alumno no puede aprobar todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios o las que él decidió cursar, sólo puede presentar las que sea capaz de aprobar, siendo consciente y afrontando los compromisos que adquirió al inscribir determinado número de asignaturas.

Así, cada semestre el estudiante tiene la libertad de inscribir las asignaturas que desea, dependiendo de su capacidad y de las posibilidades de tiempo para dedicarse a su estudio y aprendizaje; esta medida se implementó bajo el supuesto de que cada persona tiene habilidades y capacidades diferentes y vive realidades distintas, por lo tanto no es equitativo obligar a todos los estudiantes a inscribirse en igual número de asignaturas. El supuesto decía que era mejor inscribir pocas asignaturas y aprobarlas, que registrar varias y no aprobar la mayoría.

Según el modelo, el alumno decidiría cuánto tiempo tardaría en terminar sus estudios marcando el paso de su proceso de aprendizaje, por ello, en la UACM no se pondría un límite para concluir su formación y se daría la libertad de que cada estudiante se responsabilizara del tiempo que le invertiría, aquello tomando en cuenta que muchos estudiantes trabajan, son padres de familia o desempeñan otras actividades que no les permiten seguir el paso de los demás (Pérez Rocha, 2001).

Por su parte, los profesores fueron concebidos como un apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diversas tareas: estimular y orientar el desarrollo de las capacidades y habilidades en los estudiantes, una constante actualización de su conocimiento para evitar la obsolescencia académica, enseñar a sus alumnos pero también aprender de ellos, asistir e impartir clases con un carácter imparcial, humanista, crítico y científico permitiéndose realizar correcciones a los estudiantes e igualmente recibir y aceptar críticas de ellos. Para ello, se buscaron profesores de alto nivel académico que garantizaran el conocimiento suficiente en las diversas asignaturas, experiencia en la docencia y

compromiso con lo establecido en el modelo educativo de la Universidad (Pérez Rocha, 2001).

Aunado a ello, se ofrecieron buenas condiciones laborales a los profesores y demás personal, procurando que su salario y las instalaciones de los planteles fueran óptimos, pues desde la formulación del proyecto educativo se pensó una estructura que brindara además de recursos materiales suficientes, las posibilidades de trabajo, desarrollo y construcción profesional y personal de estudiantes y profesores (Pérez Rocha, 2001). Por ello, podría concluirse que el hecho de ofrecer posibilidades laborales y profesionales representó un incentivo positivo para que los profesores se involucraran en el desarrollo del modelo educativo.

c) Los espacios de trabajo

Las tutorías y las asesorías constituyen dos de los espacios de trabajo más fundamentales en la UACM, las tutorías son sesiones en las que un profesor, asignado como tutor pedagógico de un estudiante, hace un seguimiento del avance académico de su tutorado para orientarlo en sus tareas escolares, y las asesorías son espacios de trabajo donde los estudiantes pueden acudir con cualquier profesor a tratar temas o interrogantes acerca de alguna asignatura (Pérez Rocha, 2001, Díaz, 2012).

Esos espacios con que los estudiantes cuentan constituyen uno de los elementos más novedosos de este modelo educativo y aunque en universidades privadas y en algunas públicas esto ya se implementaba, la UACM ha dado primordial importancia a las asesorías y tutorías como espacios de atención personalizada hacia los estudiantes. Según el modelo educativo, en esas consultas académicas el estudiante puede acercarse con su profesor para cuestionar y aclarar dudas relacionadas con los temas vistos en clase, lo que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual estos espacios de trabajo individual son fundamentales en la Universidad.

Esas reuniones de trabajo individual se planearon para que los profesores atiendan a los estudiantes dependiendo del apoyo que cada alumno requiera y donde se podrían efectuar actividades escolares que respondieran a la capacidad e interés de cada estudiante. Teniendo en cuenta que para los estudiantes es muy complicado platicar directamente con el profesor, las asesorías y tutorías se pensaron como un espacio donde con el paso del tiempo los estudiantes se acostumbraran a dialogar y exponer sus ideas, quitándose el estereotipo del profesor como autoridad (Díaz, 2012).

En pocas palabras, la dedicación del profesor a los estudiantes se contempló como personalizada y equitativa en cuanto a las capacidades y habilidades de cada estudiante, lo que beneficia en particular a los alumnos laboralmente activos, pues les permite reforzar lo que se analiza en las clases a las que en ocasiones no pueden asistir.

Teniendo como complemento a las asesorías y tutorías, y para brindar mayor atención académica a los estudiantes, inicialmente se definió la formación de grupos pequeños de veinticinco personas; con ello los profesores podrían identificar e involucrarse más en los procesos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Entonces, cada profesor impartiría clase a pocos grupos, pues así tendría el tiempo disponible y suficiente para ofrecer tutorías y asesorías a todos sus estudiantes (Hazard, 2012).

Por otra parte, para conseguir una formación académica integral los planes de estudio se conformaron por dos áreas fundamentales: un área científica y un área crítica:

- I. El área científica pretende el desarrollo en la capacidad de estudiar fenómenos naturales, tecnológicos, físicos, químicos y sociales que se pueden observar y analizar mejor al contar con una ilustración y aplicación adecuadas de estas ciencias, imprescindibles para el desarrollo y la investigación del conocimiento científico.

- II. El área humanista busca despertar en el estudiante el interés por la reflexión crítica del conocimiento y por el desarrollo de sus habilidades, se pretende que el estudiante cuente con los instrumentos cognoscitivos necesarios para realizar estudios de posgrado; aquí el objetivo es desarrollar la capacidad de leer, redactar, escuchar, comprender, expresar, exponer argumentos e ideas de forma precisa, criticar e interpretar la historia y el contexto con una apreciación valorativa de los hechos (Díaz, 2012).

De este modo, a lo largo de este capítulo se reconstruyeron las condiciones de posibilidad (políticas y sociales) que dieron lugar a la aparición de la UACM, aquello con la intención de brindar un panorama de la situación en la que se gestó esta Universidad. Así, de forma general se reconstruyó una explicación histórica contemporánea que expone las razones que propiciaron el surgimiento de esta propuesta pedagógica alterna.

De esa manera, se explicó cómo aquel proyecto educativo surgió en el Distrito Federal a modo de respuesta ante la demanda social de incrementar las posibilidades de acceso a la educación superior pública y de mejorar los espacios culturales y educativos en la Zona Metropolitana, petición social que fue aceptada en la agenda de un gobierno que se ha considerado de izquierda.

Así, la UACM surgió con la misión de contribuir en la renovación y mejoramiento de la educación superior en la Ciudad, a través de diversos planteles instalados principalmente en zonas socio marginadas, para lo cual se formuló un modelo educativo que resultaba alterno en comparación con otras universidades. Sin embargo, como pudo apreciarse en el análisis, ciertos ideales teóricos establecidos en el modelo inicial fueron distorsionados al ser llevados a la práctica.

Por ello, en este trabajo se expusieron y examinaron las características generales de aquel modelo educativo, las principales líneas de acción por medio de las cuales se quisieron materializar las premisas del modelo. Una vez descritas las principales características de la UACM, en el próximo apartado se analiza su

gobierno durante sus primeros doce años de existencia y con base en la tipología de Ordorika (1999): marco colegial, político, simbólico o de garbage can y burocrático racional; identificando y analizando el proceso por el cual ha pasado ese gobierno universitario y que lo ha llevado a adquirir alguna o algunas de esas formas.

CAPÍTULO 6. ESTUDIO DE CASO

El objetivo de este capítulo es analizar el gobierno de la UACM, así como el proceso o etapas del proceso a través de las cuales ha adquirido determinada forma o formas. Para ello, en el primer apartado se analizan las formas que ha adquirido el gobierno de la Universidad aquí estudiada; el análisis se divide en los tres diferentes gobiernos que, hasta el momento de esta investigación, ha tenido la Universidad.

En el segundo apartado se analizan los procesos por medio de los cuales se han definido las diferentes formas de gobierno en la UACM. El análisis se concentra en la situación de la ambigüedad y la incertidumbre generada en los procesos de la Universidad, después se profundiza acerca de la situación de la normatividad, es decir, sobre cómo se encuentran las “reglas del juego” en la UACM. Esto para saber si se han planteado objetivos claros, tecnologías determinadas (normativas, manuales de procedimientos, etc.) o si se definen los procedimientos a seguir en la toma de decisiones, y cómo eso ha repercutido en la implementación efectiva del modelo educativo.

Posteriormente, y como parte del análisis de los procesos que han definido las formas de gobierno, se analiza brevemente el tema de la autonomía en la UACM, cómo se ha entendido y manejado esta cuestión entre la comunidad universitaria, y sí el título de autónoma se ha materializado en autogobierno y en la capacidad de generar gobernabilidad institucional.

Finalmente, se estudia cómo ha sido la gobernabilidad o ingobernabilidad en la Universidad, es decir, cómo ha actuado el gobierno universitario ante determinados problemas que se han presentado.

6.1. Las formas de gobierno en la UACM

6.1.1. Marco político: El primer gobierno de la UACM

A pesar de la obtención de la autonomía y de la existencia de un Consejo Asesor y de un Consejo General Interno, la UACM se movía dentro de un marco político, es decir, era gobernada como si fuera un sistema político en el que la toma de decisiones se regía por el conflicto, intereses políticos del gobierno local, así como negociaciones entre grupos políticos, el rector y grupos internos de poder (Ordorika, 1999:155-191). En palabras de Rodríguez y Casanova (1998), la UACM se conformó más que como universidad como un campo para el ejercicio del poder, ya que:

“Intereses, demandas insatisfechas, conflictos sin solución, provenientes de la sociedad y del sistema político, penetran en la universidad, la cargan con fuerzas y tensiones violentas, y a su vez la universidad las incorpora y refuerza en sus grupos, estructuras y procesos internos. Intereses y políticas exteriores a la universidad se infiltran –abierta o clandestinamente- en el debate y solución de sus problemas específicos. El enfrentamiento político e ideológico con frecuencia expresa de modo enmascarado y refractado las luchas por feudos, mandatarios y caciquismos” (Rodríguez y Casanova, 1998: 65).

Ante ello, podría decirse que en esos momentos la UACM se constituyó como una organización politizada, en donde existen juegos de poder y conflictos que pueden ser moderados y “relativamente estables mientras estén sostenidos por una posición privilegiada” (Mintzberg, 1989: 284). Esa posición privilegiada se concentraba en el rector, pues como principal encargado de tomar las decisiones pudo establecer un juego de dominio, aquel donde “se juega para construir una base de poder <dominado> de aquel que tiene poder legítimo a los que no lo tienen o tienen menos poder (i.e., uso de poder legítimo de manera ilegítima)” (Mintzberg, 1989: 281).

Aquello fomentó la institucionalización de ciertas prácticas que fueron arraigadas por los miembros de la Universidad (Jepperson, 2001:193-215), y que iban en

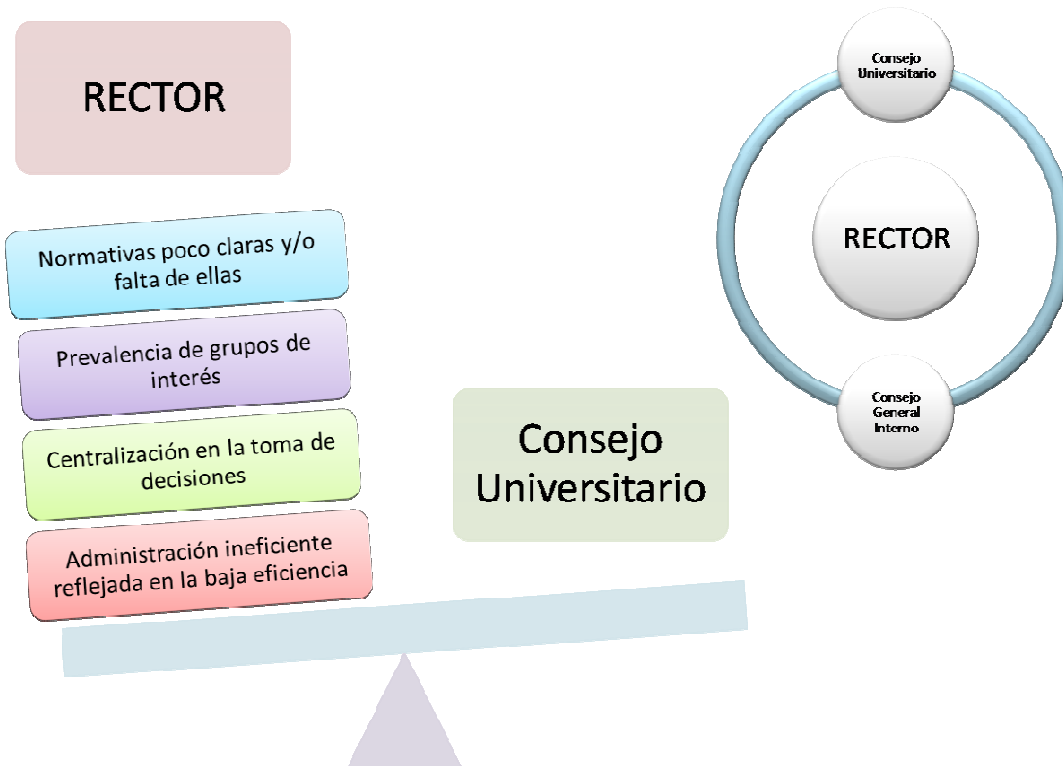
contra de lo establecido en la estructura formal, provocando la aparición de grupos de interés que defendían al rector de los ataques externos e internos, principalmente porque a él debían su trabajo en la Universidad.

Por ello, una institución que se arraigó en la UACM fue el compadrazgo entre algunos administrativos y autoridades de la Universidad, lo que dio pie a un “tipo de contratación por medio de redes de conocimiento más que por méritos académicos, asimismo la ambigüedad en los objetivos que provocó centralidad en las decisiones debido a la relación en los primeros órganos de autoridad entre el Rector, el Consejo Asesor [...]” (Guerrero, 2010: 394).

Aquello aunado a la posibilidad de que algunos profesores y administrativos que no contaban con un título de licenciatura entraran a laborar, sólo por ser conocidos de alguien dentro de la UACM, la acusación de desvío de recursos por parte de la rectoría, la rigidez en los métodos de titulación, pues el rector se oponía a que hubieran otros mecanismos aparte de la elaboración de tesis, la falta de becas y financiamiento para las investigaciones de los estudiantes, contribuyó a que los niveles de egreso fueran muy bajos, pues en nueve años se habían titulado un total de cuarenta y siete egresados (García, 2010: en <http://tezoncouacemita.blogspot.com/2010/04/>; Guerrero, 2010: 303-445).

Tal situación se mantuvo por los nueve años que el rector estuvo en el cargo sin ser elegido por la comunidad académica, lo cual generó fuertes críticas hacia la UACM; ya que, aún después de obtener la autonomía y de conformarse el Consejo Universitario -desde diciembre de 2005- como el órgano de gobierno de mayor rango en la Universidad, no se realizaron elecciones para cambiar o ratificar al rector designado por el gobierno del DF, ni se implementó algún mecanismo que avalará la aprobación de la comunidad académica hacia el rector (*Crónica de la educación superior U2000*, en <http://u2000.com.mx/677/677sucesiones.html>) (Véase Esquema 5).

Esquema 5. Primer gobierno de la UACM



Así, el gobierno de la UACM se concentraba en el rector, lo cual no permitía iniciar una reforma estructural que incitara hacia la institucionalización de un gobierno colegial de carácter democrático, descentralizado y participativo (Ordorika, 1999), donde se permitiera la intervención efectiva de otros actores organizacionales, como el Consejo Universitario.

6.1.2. Marco simbólico o de *garbage can*: Segundo gobierno de la UACM

a) *Creación del Estatuto General Orgánico y establecimiento del organigrama formal.*

El 10 de febrero de 2010 el Consejo Universitario aprobó el Estatuto General Orgánico (EGO) de la UACM, donde se establecieron formalmente los cargos y funciones del organigrama en la Universidad (Véase Figura 1). En el documento quedó asentado que el Consejo General Universitario estaría integrado por

académicos, estudiantes y administradores que funcionarían como representantes de la comunidad universitaria.

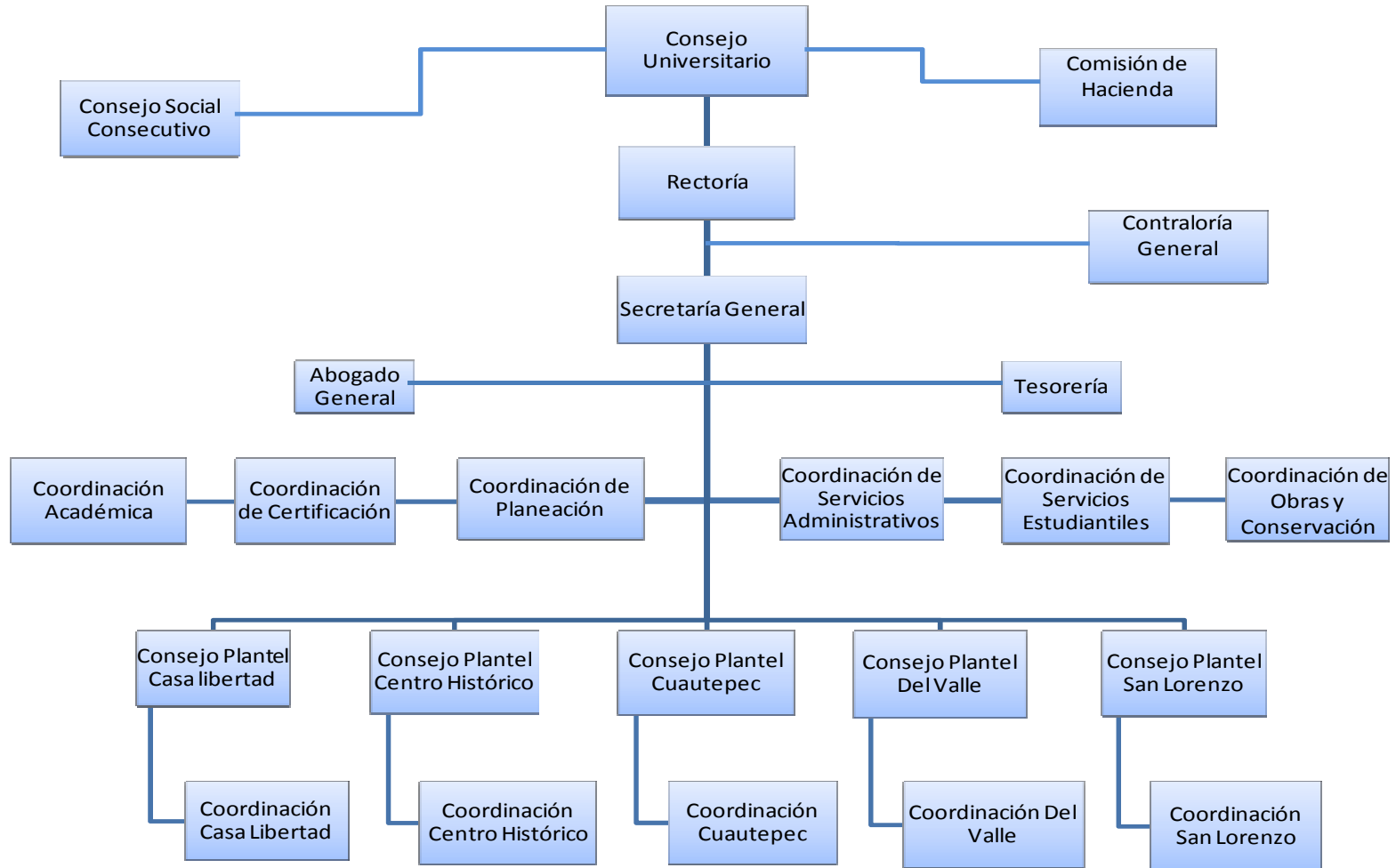
De esa manera, se formalizó que el Consejo Universitario sería el máximo órgano de gobierno. Entre sus funciones la que más destacó fue la de: elaborar y aprobar las normas y demás disposiciones generales para la administración y funcionamiento de la Universidad. Así, su renovación total sería cada dos años y algunos integrantes del Congreso Universitario tendrían que conformar una Comisión de Hacienda, encargada de todas las normativas y políticas relacionadas con el patrimonio de la Universidad, incluyendo el proyecto anual de ingresos y el presupuesto de egresos (EGO, 2010).

Con ello, la capacidad de manejar los recursos, que al principio era exclusiva del rector y que puede verse como la capacidad más importante de un órgano de gobierno, se convirtió en una capacidad del Consejo Universitario, lo cual fue determinante para que éste asumiera en la práctica el papel de máximo órgano de gobierno y significara un contrapeso para la rectoría.

La rectoría es quien sigue en la escala jerárquica: “el Rector es el representante legal y responsable general de la administración de la Universidad” (art. 45, EGO, 2010), su duración en el cargo será de cuatro años sin la posibilidad de reelegirse. Otras funciones de la rectoría son ejecutar las decisiones tomadas por el Consejo General Universitario y presentar ante éste, para su aprobación, el proyecto anual de ingresos y el presupuesto de egresos; además forma parte del Consejo General Universitario por lo que tiene voz y voto.

A la rectoría le sigue la Secretaría General encargada de todo lo referente a la situación laboral y sindical de los académicos, administrativos y demás empleados en la Universidad.

Figura 1. Organigrama general de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.



FUENTE. Elaboración propia con base en el Estatuto General Orgánico y la página oficial de la UACM (<http://www.uacm.edu.mx/>).

Paralelamente, hay una instancia llamada Consejo Social Consecutivo encargada de evaluar la actividad académica en la Universidad, para con base en ello orientar al Consejo General Universitario sobre las políticas y normativas necesarias para mejorar la calidad de los servicios en la Universidad. Está integrado por académicos, un representante de cada consejo de Plantel y tres egresados. También hay una Contraloría General, “órgano de control, vigilancia y fiscalización administrativa de la Universidad y es independiente en lo funcional y operativo de los órganos de gobierno y administración de la misma” (art. 32, EGO, 2010).

Asimismo, hay una tesorería encargada de supervisar y “garantizar el buen ejercicio del presupuesto, estados financieros y patrimonio universitario” (art. 64, EGO, 2010). El abogado general, por su parte, se ocupa de todos los servicios jurídicos que la Universidad requiere, por ejemplo, resoluciones legales de asuntos administrativos, laborales o judiciales. Están también las Coordinaciones de área, encargadas de coordinar y administrar los asuntos referentes a cada ámbito en específico.

Los Consejos de plantel son los órganos de gobierno locales y su principal función es coordinar y gestionar los asuntos administrativos y académicos en cada plantel, así como vigilar el cumplimiento específico de las disposiciones generales elaboradas y aprobadas por el Consejo General Universitario; éstos también se integran por académicos, estudiantes y administrativos de cada plantel, los cuales tienen una Coordinación encargada de coordinar y ejecutar las acciones decididas por el Consejo General Universitario (EGO, 2010).

Si el análisis de la estructura organizacional se basa en este organigrama, se podría decir que la estructura es descentralizada, ya que las funciones administrativas se dividen en diferentes órganos y dependencias. Aunado a ello, se observa que la estructura cuenta con un alto grado de formalización, prueba de ello es que existe un organigrama claramente establecido, con funciones definidas y autoridades encargadas de tomar las decisiones. La descentralización y la

formalización optimizan las funciones de Universidad, pero también impactan en la coordinación, el control, el conflicto y la eficiencia de la organización, volviéndola más compleja en su estructura y procesos (Hall, 1996).

b) El conflicto: Consecuencias de los cambios en el gobierno de la UACM

Tras la elaboración del Estatuto General Orgánico, se lanzó la convocatoria para realizar la elección del nuevo rector y, después de la votación, fue elegida una nueva rectora con el 80% de los votos (*Pronunciamiento (A)*, 01/04/2011). Con este cambio en el gobierno universitario surgieron y se agudizaron una serie de problemas que el gobierno anterior había sabido controlar o evitar, por medio de una alianza con la cual se lograba que los centros y juegos de poder coexistieran de manera, más o menos, estable (Mintzberg, 1989).

Sin embargo, la reforma estructural realizada con la creación del Estatuto contradijo varias instituciones interiorizadas en la comunidad universitaria y en las cuales se basaba aquella alianza inestable. Tan sólo, la salida del rector, quien sostenía el juego de dominio más fuerte en la Universidad, significó un cambio muy importante en la estructura, sobre todo porque como organización politizada, las decisiones se tomaban con base en el poder que él ejercía y no en la estructura formal de la Universidad.

Ante ello, la UACM quedó sumergida en un fuerte conflicto que se hizo público en marzo de 2011, a casi un año de la transición en el gobierno, cuando la Comisión de Educación de la ALDF planteó una iniciativa de reforma a la Ley de autonomía de la Universidad, intentando establecer un período de reelección del rector y pretendiendo que las facultades y requisitos para ser electo en tal cargo se establecieran en la Ley de autonomía y no en el Estatuto General Orgánico. Sin embargo, la reforma fue rechazada por el Consejo General Universitario, la Rectoría y gran parte de la comunidad académica y estudiantil (*Pronunciamiento (A)*, 01/04/2011).

A dicha iniciativa, la rectora respondió con un desplegado publicado en *La Jornada y Reforma*, donde quedaba en desacuerdo con la propuesta de la ALDF, en lo que consideró una violación a la autonomía de la Universidad. En esa carta la rectora también ofreció una perspectiva de la situación en la que se encontraba la UACM, afirmando que en nueve años sólo se han titulado 47 estudiantes, que el 52% de sus estudiantes tenían un coeficiente de desempeño académico menor al 2.5 (en una escala del 0 al 10) y que al paso que seguían algunos estudiantes tardarían 20 años en concluir sus estudios de licenciatura. Esto a pesar de contar con profesores de alto nivel académico, y de los cuales el 90% son de tiempo completo con un sueldo bruto de 39,870 pesos.

En este contexto, la rectora afirmó que aquel *descalabro educativo* era responsabilidad de la Universidad, de los encargados de tomar las decisiones y del “descuido imperdonable que se ha tenido con los jóvenes”. Ante ello, la doctora Orozco enfatizó que si no tomaba las decisiones adecuadas para cambiar tal situación, ella sería responsable de ese *fraude educativo (Pronunciamiento (B), 04/04/2011)*.

Las declaraciones señaladas generaron críticas dentro y fuera de la Universidad, iniciando por el Consejo General Universitario que el 11 de abril lanzó un comunicado desconociendo las afirmaciones de la rectora, y en donde afirmaron que no fueron consultados antes de emitir el pronunciamiento del 4 de abril; aún cuando en la estructura formal del organigrama el Consejo es el máximo órgano colegiado y de gobierno dentro de la UACM. También, cuestionaron la veracidad y metodología del diagnóstico que la rectora refirió en su comunicado (*Comunicado (A), 11/04/2011*).

El antiguo rector también respondió a la rectora, afirmando que la responsabilidad de evaluar la situación de la UACM debía recaer principalmente en grupos de trabajo al interior de la Universidad; que los indicadores utilizados en su evaluación no correspondían a los principios enmarcados en el modelo educativo; que el número de titulados y el avance de los estudiantes no eran parámetros

suficientes para medir el desempeño de la Universidad; y enfatizó la contradicción de la rectora al afirmar que en la UACM no existían reglas, aún cuando ella formó parte del Consejo Asesor de la Universidad por nueve años, órgano formalmente encargado de emitir las normas en aquella organización educativa (*Carta del Ing. Manuel Pérez Rocha a la Rectora de la UACM, 08/04/2011*).

Académicos y estudiantes también desconocieron la postura de la rectora, pidiéndole una disculpa pública y procurar a la UACM como un espacio académico y no político, así como lograr una reforma académica que fortaleciera la docencia, investigación, derechos universitarios, infraestructura y recursos en la Universidad (*Réplica (A), 13/04/2011; Comunicado (B), abril 2011*). De esta forma, el descontento con la nueva administración se hizo público y al interior de la Universidad el conflicto y la falta de diálogo llevaron a que la gobernabilidad se viera seriamente afectada.

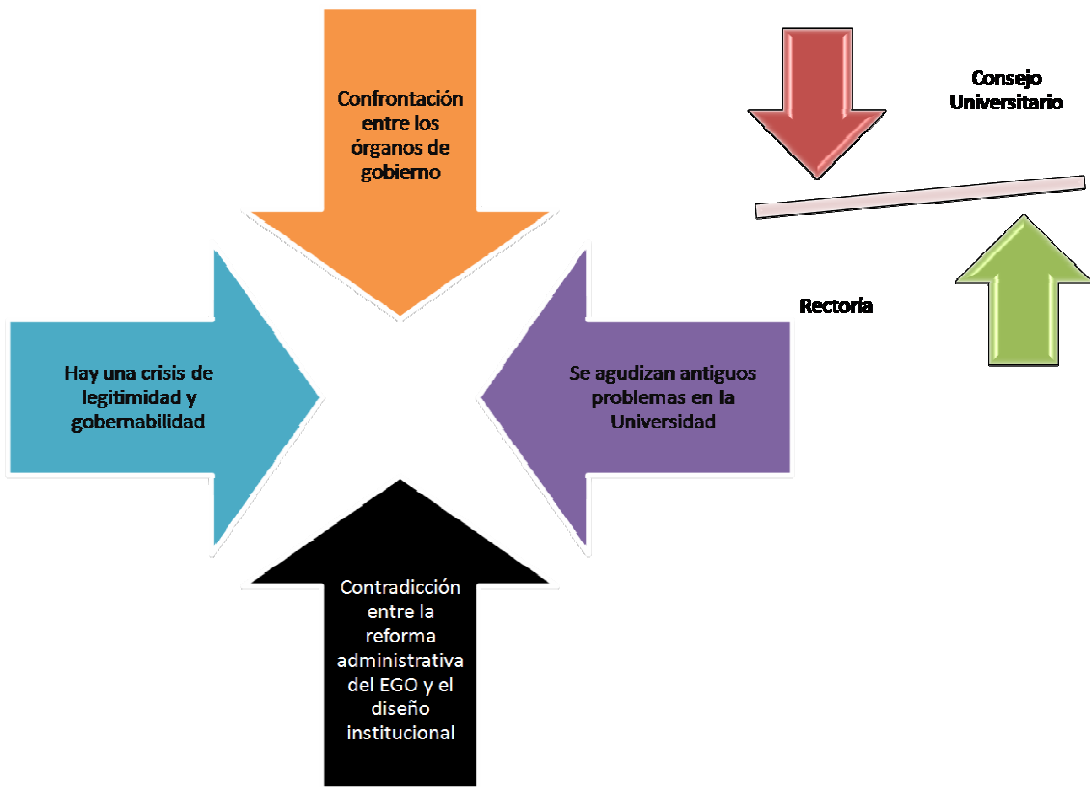
Los problemas de gobernabilidad se agudizaron dentro de una comunidad universitaria que se polarizó, al crearse dos grupos que entraron en constante pugna: por un lado se encontraban quienes apoyaron a la nueva rectora y su propuesta de encaminar a la UACM hacia un centro de investigación a través de nuevos métodos de evaluación y de la creación de nuevas licenciaturas.

Por otra parte, se formó otro grupo de profesores, administrativos y estudiantes que no estuvieron de acuerdo con la nueva administración, ya que argumentaban que la propuesta académica que traía la rectora contradecía y traicionaba en varios puntos lo establecido en el modelo inicial de la Universidad. Este grupo incluso acusó a la rectora de desvío de recursos (*Reforma, 3/10/12*),

Entonces, el grupo opositor llevó a la Universidad a un paro de actividades tras la elección del Tercer Consejo Universitario, pues argumentaban que a pesar de que varios candidatos que mostraban su postura en contra de la administración de Orozco habían ganado ampliamente para ser parte del Tercer Consejo Universitario, ciertos candidatos que no habían ganado y que mostraban su apoyo

a Orozco habían impugnado las elecciones (Albertani, 2012), con lo cual quedó invalidado el Consejo electo (*La Jornada*, 06/10/12) (Véase Esquema 6).

Esquema 6. Segundo gobierno de la UACM



La intervención de la rectoría en las elecciones del nuevo Consejo Universitario fue vista por el grupo opositor a Orozco como una falta a lo establecido en el *Estatuto General Orgánico*. De hecho, éste fue el argumento tomado como estandarte del paro de actividades en el cual entró la UACM en septiembre de 2012, grupos de profesores y estudiantes tomaron los planteles (*Reforma*, 12/10/12) llevando a un paro de actividades que duró ciento dos días cancelando todas las actividades académicas (*Excélsior*, 11/10/12),

6.1.3. ¿Marco colegial o marco político?: Tercer gobierno de la UACM

Tras el paro de actividades que duró casi tres meses, el grupo *parista* terminó exigiendo la destitución de la rectora Orozco, argumentando que el Tercer Consejo Universitario se había conformado a complacencia de la rectoría y que ésta no había presentado disposición para dialogar y llegar a un acuerdo para solucionar este conflicto en la Universidad (Albertani, 2012).

Ante ello, el grupo opositor al gobierno, asesorándose de intelectuales de otras universidades como la UAM y la UNAM, decidieron formar su propio Tercer Consejo Universitario, el cual terminó dictaminando la destitución de la rectora Orozco y eligiendo a Enrique Dussel, uno de los intelectuales que habían fungido como asesores del grupo *parista* y mediador del conflicto.

Aquello fue posible en gran parte porque el grupo *parista* se vio apoyado por el Gobierno del Distrito Federal, cuando éste dio su aprobación pública al doctor Dussel como rector interino de la UACM. Aunado a ello, el Tercer Consejo Universitario conformado por el grupo *parista* fue el que quedó como el máximo órgano de gobierno en la Universidad.

Al iniciar la gestión del Dr. Dussel gran parte de la comunidad universitaria cerró filas en torno a él, es decir, en la Universidad se aceptó la importancia de tener como rector a una figura intelectual importante como lo es ese personaje y, aunque varios estaban inconformes en la forma en cómo llegó a ser rector, la mayoría aseguraba que con Dussel como rector se le daría más importancia a la cuestión académica y se dejaría de lado la cuestión política. En múltiples entrevistas ofrecidas a diversos medios de comunicación, el rector Dussel aseguró que además de normalizar ciertos aspectos de la Universidad, también se retomarían los principios fundacionales del modelo educativo de la UACM para procurar la educación universal y de calidad (*La Jornada*, 24/09/2013).

En ese sentido, se podría pensar que con la llegada del rector interino la UACM podría transitar hacia un marco colegial en el que, según Ordorika (1999), se

privilegian los asuntos académicos y educativos en la Universidad, por encima de las rencillas políticas, en donde son los académicos los que gobiernan siguiendo los intereses de los estudiantes y no los de grupos políticos o de poder.

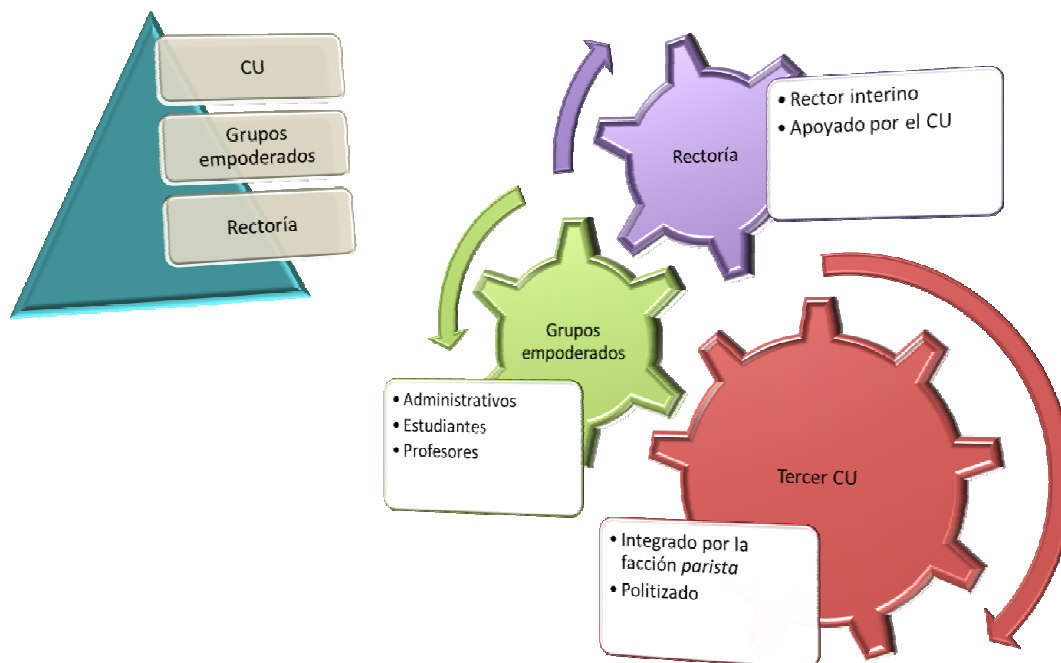
La llegada de una figura intelectual como Dussel pudo significar la transición de un gobierno simbólico o de *garbage can* a uno colegial, sin embargo, la forma conflictiva y poco legítima en que arribó el rector interino a la rectoría, contribuyó a que su administración iniciará con problemas de gobernabilidad.

Como ejemplo de ello, está el cuestionamiento por parte de la comunidad universitaria del por qué siendo uno de los mediadores del conflicto había aceptado ser nombrado rector y sobre todo por qué sabiendo que no existía formalmente la figura de rector interino, había estado de acuerdo en que ese cargo se crearía exclusivamente para él, violentando lo establecido formalmente en el Estatuto Orgánico.

La forma en que llegó el rector interino a ocupar el cargo, provocó el empoderamiento de grupos de estudiantes y administrativos que lo apoyaron en su nombramiento y que se posicionaron como figuras relevantes en la Universidad. Esto, aunado a la prevalencia de la ambigüedad normativa y la baja formalización de la normatividad existente, han contribuido a que varios grupos de interés y políticos tengan intervención dentro de la Universidad.

Una muestra clara de ello fue la aceptación pública que el Gobierno del Distrito Federal y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal dieron al nombramiento del rector interino y del cual dependió que éste se quedara en el cargo (Véase Esquema 7).

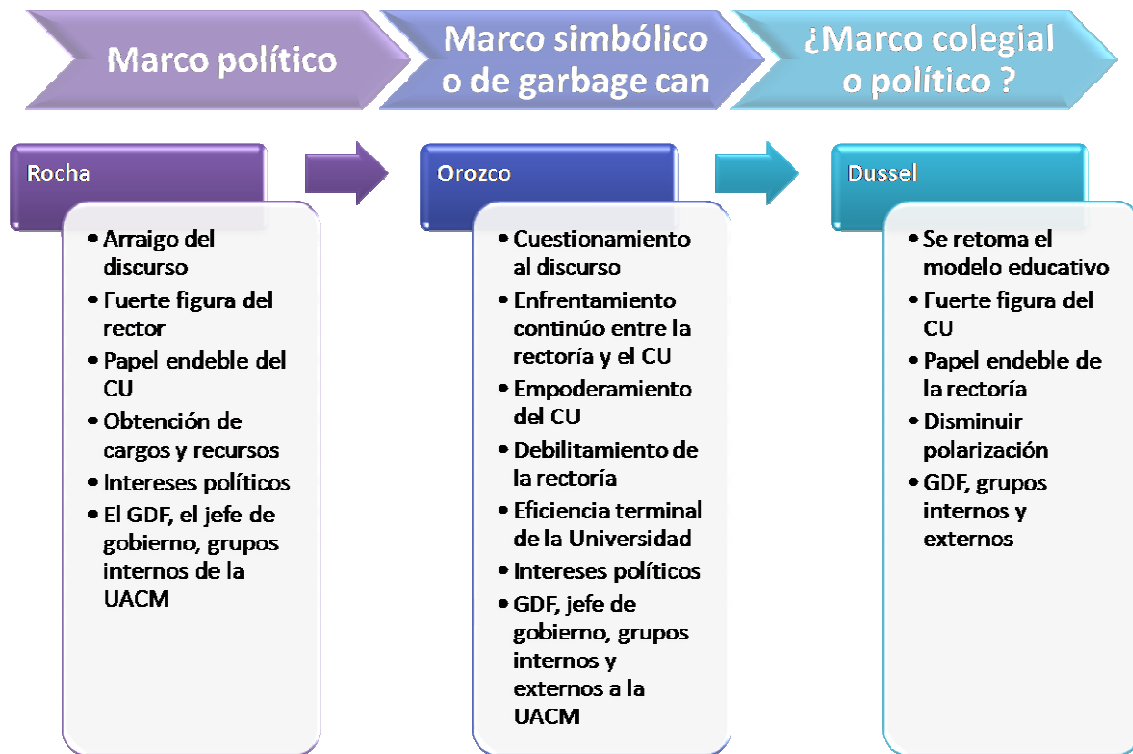
Esquema 7. Tercer gobierno de la UACM



Ante ello, podría afirmarse que más que transitar hacia el marco colegial lo que pasó en la UACM fue un retroceso de su gobierno hacia el marco político, en el cual las negociaciones con grupos de interés y políticos vuelven a estar por encima de los objetivos universitarios (Ordorika, 1999). Y es que los grupos que han sido empoderados en la administración del rector interino, pueden ver a la Universidad como un botín más que como un proyecto educativo, impidiendo la transición hacia un gobierno dentro del marco colegial (Véase Esquema 8).

Aunado a eso, el hecho de que el Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno y quien tiene la capacidad de manejar los recursos de la Universidad, sea el mismo que postuló y eligió al doctor Dussel como rector interino, puede significar que no haya cuestionamientos por parte de la rectoría hacia las decisiones tomadas por el Consejo Universitario. Esto puede significar una pérdida de contrapesos entre estos órganos de gobierno.

Esquema 8. Las formas de gobierno en la UACM



Sin embargo, a pesar de que el gobierno de la UACM pudo volver hacia un gobierno dentro de un marco político, la lógica de éste no es la misma que en el primer gobierno de la Universidad, pues en este tercer gobierno no es el rector quien está en lo más alto de la jerarquía sino es el Consejo Universitario. Es decir, la capacidad de manejar los recursos y, por ende, de negociación que tenía el primer rector, se ha trasladado en hacia el Consejo Universitario en este tercer gobierno. Aunado a ello, se ha retomado la importancia del modelo educativo original de la Universidad, aunque en este gobierno no se han tomado medidas sustanciales encaminadas a lograr los objetivos establecidos en el modelo ideal, más bien esto ha sido tomado únicamente como un discurso para justificar ciertas decisiones tomadas en la Universidad (Véase Tabla 4). Más adelante se profundiza sobre este tema.

TABLA 4. Categorías de análisis identificadas en cada forma de gobierno de la UACM

Categorías de análisis	Primer Gobierno: Marco político	Segundo Gobierno: Marco simbólico o de garbage can	Tercer Gobierno: ¿Marco colegial o político ?
Valores	•Fuerte y arraigado discurso de la educación universal, humanista y de calidad.	•Cuestionamiento a ciertos valores del discurso de la UACM	•Se retoman los principios del modelo educativo
Rutinas y hábitos	•Negociación directa con el rector	•Enfrentamiento continuo entre la rectoría y el CU	•Negociación directa con el CU
Códigos de conducta	•Toma de decisiones desde la rectoría •No cuestionamientos por parte del CU	•Empoderamiento del CU •Intento de interponer el cambio desde la rectoría	•Toma de decisiones desde el CU •No cuestionamientos por parte de la rectoría
Intereses	•Obtención de cargos en la Universidad •Obtención de recursos •Intereses políticos	•Aumentar la eficiencia terminal de la Universidad •Intereses políticos	Disminuir la polarización entre los actores de la Universidad
Grupos de interés y poder	•El Gobierno de Distrito Federal •El Jefe de Gobierno del DF •Grupos internos en la Universidad (administrativos y profesores)	•El Gobierno de Distrito Federal •El Jefe de Gobierno del DF •Grupos internos (administrativos, profesores, estudiantes) y externos (facciones del PRD)	•El Gobierno de Distrito Federal •Grupos internos (administrativos, profesores, estudiantes) y externos (facciones del PRD)

6.2. Procesos de institucionalización en el gobierno de la UACM

6.2.1. Habitación: Ambigüedad e incertidumbre en la UACM

El modelo educativo de la UACM, como un proyecto innovador en la educación pública mexicana, se enfrentó a una difícil situación que no se tuvo prevista a la hora de formular el modelo educativo: las reacciones de los actores ante la implementación de un modelo que resultaba diferente incluso para ellos y que, además, preveía un comportamiento ideal de la comunidad universitaria. Entonces, los actores recurrieron a usos y costumbres que no se tuvieron previstos durante la formación del proyecto inicial y que, aunque originalmente se recurrió a ellos para cumplir los objetivos expuestos en el modelo educativo, terminaron anteponiéndose y desplazando a los fines buscados por la Universidad.

“...Como no ha habido normas, como no se han formalizado las normas, lo que ha surgido son normas informales, ósea prácticas que terminan convirtiéndose como si fueran normas, prácticas estandarizadas. Esas han sustituido a las normas formales por muchas razones y eso hace que, como en el ejemplo que te decía hace rato de la certificación, las prácticas, en el nivel de la práctica cotidiana se niega lo que el modelo dice...” (Entrevistado 2)

En ese sentido, se puede decir que no se contemplaron las posibles consecuencias que generaría la implementación de un modelo educativo innovador dentro de un contexto de reglas y estructuras poco definidas.

“...La Universidad no tiene estructura, al Universidad la creó Manuel Pérez Rocha muy al vapor y nunca se acabó de estructurar. Entonces, no hay reglamento de profesores, no hay reglamento de personal académico, no hay reglamento de estudiantes, hay solamente el Estatuto General Orgánico que lo hicieron también sobre la rodilla un mes antes de que fuera el cambio de rector; y está la Ley que hizo la Asamblea para darle la autonomía, pero es una ley que finalmente es una ley, entonces tiene muchas carencias, muchas deficiencias y no tiene estructura la Universidad, cada quien hace allí como considera de acuerdo al poder que tiene

para implantar sus cosas ¿no? Entonces, ese fue, ese es, un problema grave de la Universidad, su falta de estructura orgánica y administrativa” (Entrevistada 4)

Al no establecer mecanismos concretos en los procesos de toma de decisiones, se corre el riesgo de generar reglas informales que controlen los procesos educativos y que obstaculicen su desarrollo. En ese sentido, la implementación real de este modelo educativo ha dejado diversas consecuencias que no se pudieron prever al elaborar el proyecto, en palabras de Herbert Simon, la normatividad de la UACM se estableció bajo un problema de “racionalidad limitada” donde es imposible que las personas tengan todo el conocimiento, información y consecuencias posibles de sus acciones.

Aquello fue lo que sucedió con los encargados de realizar el modelo educativo y las reglas iniciales de la UACM, al no considerar diversos factores que se verían involucrados en el desarrollo de la propuesta educativa, se contaba con una información incompleta, problemas de aprendizaje y problemas computacionales (Simon, 1988).

Las pocas reglas con que comenzó a funcionar la Universidad no fueron suficientes o adecuadas para conseguir los propósitos trazados. En parte, aquello pudo ser consecuencia de que la información que fluyó en ese contexto fue incompleta y asimétrica, ocasionando que se tomaran decisiones poco adecuadas. No obstante, los individuos pertenecientes a la Universidad lograron cierta adaptación a la ambigüedad de las normas, se adaptaron a la anarquía organizada, interpretaron a su modo el modelo, utilizándolo incluso como bandera política y no como las metas buscadas por la Universidad.

“Sí, el modelo es una bandera política, más que otra cosa, sinceramente. Yo recuerdo mucho a March y Olsen, yo he soñado mucho con ellos sobre todo en esta etapa de la huelga, la pelea de quién tiene el modelo en la mano, quién es el verdadero malo. Cuál modelo, de qué me estás hablando. Ya te digo ni hay claridad, ni hay normatividad y creo que hay una falta de voluntad política de

desplegar el modelo, pero sí de utilizarlo como bandera política y consigna política para obtener cosas” (Entrevistada 5)

La implementación de un modelo educativo diferente dentro de un diseño organizacional que no estaba claramente definido, generó situaciones que obstaculizaban el cumplimiento de los objetivos. De tal forma que en los inicios de la UACM no se formuló ni estableció una normatividad con reglas definidas que rigieran el comportamiento en la organización.

Aquella ambigüedad se presentó desde que la Universidad surgió por el *Decreto de Creación* del Gobierno del Distrito Federal (GDF, 2001), sin contar con una normatividad más específica: estatuto orgánico, estatuto académico, estatuto del personal administrativo y educativo, etcétera, que estableciera las normas formales que guiarían los procedimientos.

La falta de una normatividad definida resultó importante en la implementación del proyecto de la Universidad, ya que no había antecedentes que dieran un referente de cómo actuar ante los preceptos teóricos enmarcados en el modelo educativo, es decir, el rector, fundador del modelo educativo era quien mejor entendía lo que decía el modelo y los demás hacían su propia interpretación de lo que se establecía en la teoría.

“...El problema es que el modelo no aterriza porque no hay normatividad para aterrizarlo ni acciones para aterrizarlo. Yo creo que hay una falta de voluntad política permanente, una idea de que todo mundo tiene en su cabeza cual es el modelo. Bueno, Pérez Rocha, que fue quien gestó esto tenía en su cabeza el modelo, llega una persona que yo respeto mucho, cuando empezó el Congreso Universitario lo invitaron, fue mi profesor, Manuel Gil Anton, un amigo de Enrique Pérez Rocha, un tipo que trabaja cuestiones de epistemología y de educación, muy inteligente de la UAM. Y él me explicaba el modelo de una manera que realmente jamás la había visto y dije “claro todo esto tiene sentido”, pero bueno evidentemente fue cuestión de avistar muchos elementos de este modelo que fueron fraguando dos o tres personas bien intencionadas pero que, por un motivo o por otro, todos tienen una visión del proyecto educativo de la UACM dentro de su

cabeza muy diferente. Manuel Pérez Rocha y Manuel Gil Anton, que son amigos y que trabajaron en el proyecto, entienden cosas distintas y no te cuento la doctora Esther Orozco; todo mundo tiene en la cabeza lo que tiene en la cabeza. El segundo problema es que ellos creen que el modelo que ellos entienden es el verdadero, estamos en la tierra de los sofismas, entonces es muy complicado” (Entrevistada 5).

Así, las normas existentes no fueron suficientes para resolver las contingencias que se presentaron en la implementación del modelo educativo y, entonces, comenzaron a surgir zonas de incertidumbre que contradijeron los ideales originales de la propuesta educativa. En algunos momentos aquello llevó a no saber cómo guiar el proceso de toma de decisiones, optando por viejas respuestas que habían resultado en otro contexto.

Aquello provocó que a poco tiempo de ponerse en marcha la UACM se convirtiera en una anarquía organizada, a pesar de que el discurso del modelo fuera optimista, original y funcional; y es que cuando esta escuela inició sus funciones, los actores de la organización tuvieron que enfrentarse a un modelo distinto que en teoría debía modificar la forma de enseñanza superior y que, además, se basaba en un comportamiento ideal de los individuos y apegado totalmente a los lineamientos teóricos de conducta.

“Otra cosa es que no sólo tiene que ver con el modelo sino tiene que ver con las visiones humanas que lo armaron, el modelo, y que supone la bondad infinita de las personas, que naturalmente los seres humanos pueden cambiar; esa es una visión anti sociológica, estática y metafísica de los seres humanos, que está presuponiendo que la gente es buena, que son humanistas, que por enseñarles humanismo van a ser más humanistas y más críticos, que van a olvidarse del espíritu santo, que no tienen una historia anterior, que no tienen un lugar social específico” (Entrevistada 5).

En ese sentido, fue visible la presencia de ambigüedad en las reglas iniciales que se implementaron en la Universidad, independientemente de los fines originales de la propuesta educativa, tuvieron que buscarse soluciones que dieron resultado

en otros contextos para aplicarlas en éste e intentar terminar con las zonas de incertidumbre que impedían el óptimo cumplimiento de las metas organizacionales.

“...En esto, creo que hay un enfoque que se llama incrementalismo, vamos a cambiarlo gota a gota y en dos años ya tenemos otra cosa completamente diferente. Yo creo que lo que aquí ocurrió fue algo así, que muchos empezaron a meterle propuestas de ajustes al modelo de certificación y ahora ya es algo muy parecido a los modelos normales, o convencionales, o dominantes; muy parecido a eso, pero se mantiene la ficción del modelo educativo, se mantiene la imagen de que es modelo alternativo. Entonces, en realidad, lo que tenemos es un coctel de una innovación administrativa con prácticas que la niegan, es un coctel ahí raro...”
(Entrevistado 2).

Por lo antes expuesto se puede afirmar que la ambigüedad y la incertidumbre en la implementación del proyecto educativo de la UACM, ha sido en gran medida consecuencia de la ausencia de una normatividad clara y precisa que regule el comportamiento de los actores. Por ello resulta conveniente profundizar en la situación de la normatividad dentro de esta Universidad.

6.2.2. Habitación: La situación de la normatividad en la UACM

El conflicto desatado a la salida del rector permite observar que hasta ese momento la Universidad contaba con un gobierno centralizado, aunque formalmente contaba con una estructura de gobierno descentralizada, pues desde 2005 en la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* se estableció que el gobierno de la Universidad se encuentra integrado por dos órganos: el Consejo Universitario, principal órgano de gobierno y la rectoría. Sin embargo, en la realidad existía una centralización en la toma de decisiones en torno a la figura del rector, estableciendo relaciones políticas y de poder en torno a la posición jerárquica de la rectoría.

“De cierta manera había un cuerpo profesoral muy arraigado con este matiz político, otros que veníamos sinceramente de toda una trayectoria hiperacadémica;

entonces había uno que no era licenciado pero era militante y había trabajado toda su vida, los más grandes digamos, y los otros más jóvenes veníamos con doctorado todos, esa mezcla como quiera que sea tiene consecuencias que, por lo general, tienen que ver con el conflicto y ¿quién era el que generaba el equilibrio? El rector, venían tres grupitos y les daba la razón, venía otro grupo contrario y también le daba la razón, de cierta manera él sí genero eso pero no genero normatividad necesaria en la Universidad...

...Como yo me acuerdo, con Pérez Rocha, el rector era el punto neurálgico, de equilibrio con los distintos grupos que se querían ver la cara, que se odiaban, que tenían conflictos entre ellos y todo eso, en ese sentido, la figura del rector era relevantísima, pero también se le daba mucha importancia al Consejo General Interno que hacían grilla, hacían grilla porque no tenían poder pero al final tensaban la cuerda para presionar al rector y lo que manejaba, así funciona..." (Entrevistada 5).

No obstante, fue la falta de normatividad el principal factor que posibilitó que la Universidad se conformara como un sistema de acción concreto en el cual las decisiones y relaciones del rector se erigieron como el mecanismo de regulación (Guerrero, 2010). En el capítulo anterior se ha mencionado que la UACM comenzó a funcionar teniendo como normatividad únicamente el *Decreto de Creación* expedido por el Gobierno del Distrito Federal, documento que dejaba varias lagunas en la estructura organizacional de la Universidad.

"Yo estoy convencido es que en Pérez Rocha hubo una clara decisión de no avanzar en la normatividad, por qué, si no hay normatividad quien dirige la Universidad puede ejercer decisiones discrecionales, no tiene contrapesos y todas sus ocurrencias las realiza vía decisiones de esa autoridad ejecutiva, el rector, y en ese marco a Pérez Rocha le convenía que no se aprobara, eso le convenía a Pérez Rocha que no se avanzara en la normatividad. Eso, digamos, en una vocación pues un poco autoritaria y de decisiones arbitrarias, eso explica que durante nueve años no se haya avanzado en la normatividad". (Entrevistado 1)

Como bien menciona el Entrevistado 1, la falta de normatividad se prolongó durante los primeros nueve años de la Universidad, a pesar de que en 2005 se aprobó la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, y aunque con este documento se le dio legalmente la autonomía a la Universidad, seguía vigente lo establecido en el *Decreto de Creación*.

Esa convivencia de la norma antigua con la nueva ley provocaba una ambigüedad en las reglas a seguir, y ante esta ambigüedad e incertidumbre, llevando incluso a la UACM a conformarse como una anarquía organizada, donde las reglas no están claramente definidas, por lo cual cada actor recurre a la norma que más le conviene o que mejor se adapta a sus necesidades.

“...Tenemos vigente la Ley de la Universidad que le otorga autonomía, tenemos parte de la Norma 4 que es una normatividad propia de cuando la Universidad no era autónoma pero que también sigue vigente, tenemos un Estatuto General Orgánico que no está terminado y en donde queda pendiente cosas tan importantes como la estructura académica, precisamente, por eso sigue teniendo vigencia y operatividad la Norma 4, pues el Estatuto General Orgánico no se terminó de elaborar solamente se aprobó una parte, entonces, es un estatuto mocho, le falta todo lo relativo a la estructura administrativa y académica de la Universidad, gran parte de lo que es la Universidad...”

Sintetizando, tenemos normatividad propia de cuando no era autónoma la universidad, la Ley de autonomía, un Estatuto General Orgánico incompleto, usos y costumbres, normas provisionales y también se ha recurrido a las llamadas normas supletorias, es decir, ante la ausencia de normas internas se recurre a normas que operan para otros ámbitos y no para la Universidad. Entonces, tenemos una mezcla y eso hace muy errático y, yo diría, hasta muy anárquico porque en toda esta situación cada actor recurre a las normas que le convienen o a los usos y costumbres que le convienen y ahí se generan muchos conflictos”
(Entrevistado 1)

Esta convivencia entre la antigua y la nueva normatividad, y la ambigüedad que ello ha generado, ha hecho que los procedimientos dentro de la Universidad se

hagan con base en diferentes reglas, surgiendo diferentes interpretaciones de las normas lo que, a su vez, repercute negativamente en la gobernabilidad institucional, pues la ambigüedad generada posibilita la intervención de actores externos en los asuntos de la Universidad. Un claro ejemplo de ello, es la continua intervención que el Gobierno de la Ciudad ha tenido en los asuntos internos de la Universidad.

Para uno de los entrevistados la relación que siempre se ha establecido entre el entorno político de la Ciudad y la UACM es uno de los elementos que fomentan la falta de formalización de las normas y los procedimientos administrativos.

“... La relación entre el entorno político y la cosa interna (la vida interna de la Universidad) genera incentivos para que no haya normas, porque en cuanto haya normas va a haber procedimientos claros para castigar a alguien, “me van a perjudicar, mejor no”, entonces hay incentivos para que no haya normas claras, para saber en qué caso se va y en qué caso se queda. Y, entonces, un resultado colateral de este conflicto es que hay ausencia de formalización de normas, pero es una consecuencia de este entramado” (Entrevistado 2)

En ese sentido, la falta de formalización de la normatividad en la UACM puede ser vista, incluso, como producto de una decisión política más que un problema de ineficiencia.

“Yo creo que sí, esto de durante nueve años no crear la legislación de la Universidad no es un problema de ineficiencia o de ineficacia, ni es un problema de omisión, es una clara decisión política de que así fueran las cosas. Cuánto tiempo se necesita para crear la normatividad de una Universidad, yo digo si se tiene un equipo de unas ocho personas, en seis meses es un plazo más que suficiente y estoy hablando de toda la normatividad o al menos para crear las iniciativas, pues aquí hubo nueve años desde el origen de la Universidad y no se creó la normatividad. Eso no es un problema de ineficacia o de omisión, es una decisión política de que así fueran las cosas, igual que fue una decisión política no darle autonomía al principio, dársela al final y dejar que se heredara al rector vía decisión de López Obrador, eso también es una decisión política” (Entrevistado 1).

Aunque para el Entrevistado 2, la falta de formalización de la normatividad en la Universidad no se debe a una mera decisión política de alguien en particular, coincide en que la influencia del contexto político de la UACM ha favorecido esa falta de formalización de las reglas.

“Según yo, (la falta de formalización) es un resultado no buscado de la complejidad del entorno político y su influencia en la Universidad, no buscado, ósea nadie quiso que hubiera tan precaria institucionalización, nadie lo quiso pero el resultado es exactamente ese porque todo el mundo ve cómo librarla lo mejor posible en el corto plazo, si hubieran normas claras de cuándo me voy, cuándo me corren y eso. Más bien, cuando se va a aprobar una norma la quieren aplicar a ese señor que está ahí, se lo quieren joder, y ya cuando ese grupo llega al poder quiere crear una norma para justificar joderse a ese, entonces los otros se defienden; porque pareciera que la norma se va a utilizar revanchistamente, entonces, el efecto es que no se aprueban, no se formalizan. Está muy complicado, pero yo digo que aquí el problema principal es ese, que estamos demasiado expuestos a las influencias del entorno político del DF que es único en el país...”

Yo creo que una idea general es que necesitamos crear una normatividad o un ajuste normativo para reducir la influencia externa adentro, ósea una especie de blindaje normativo. Entonces, se requiere, primero romper con estos pleitos internos, hay que ponernos de acuerdo, reducir esto, para poder tener una norma que reduzca esta influencia y aprobar las normas, sobre todo para proteger los derechos de los que están aquí, porque aquí todos estamos expuestos como no están incompletas las normas, entonces, muchos de los derechos de los universitarios están en riesgo permanente” (Entrevistado 2).

La falta de formalización en la normatividad en la UACM y la ambigüedad en las normas existentes hacen que éstas no sean suficientes para el cumplimiento de los objetivos de la Universidad. De hecho, favoreció el surgimiento de prácticas informales por medio de las cuales se han consolidado valores, códigos de conducta, hábitos, intereses y liderazgos –internos y externos- que han regido los procesos cotidianos dentro de la Universidad.

Así, los usos y costumbres desarrollados a raíz de la falta de una normatividad clara y precisa han influido en diversos elementos de la estructura organizacional, como ejemplo están ciertos procedimientos que aunque en teoría deberían estar establecidos en el modelo educativo, en la *Ley de Autonomía* o en el *Estatuto General Orgánico*, debido a la ambigüedad de la regla cada actor los lleva a cabo dependiendo de su interpretación personal, de su interiorización de la regla, de sus valores, de su conveniencia, etc.

Así, los espacios de incertidumbre generados por la ambigüedad en los procedimientos pueden notarse tanto en el ámbito administrativo como en el académico:

“Menciono a las academias porque, quizá, sea el caso más claro. En ningún lugar dice qué es una academia, ni en la Ley de la Universidad ni en el Estatuto General Orgánico, en el Estatuto, en algún transitorio dice que las academias podrán organizarse por plantel, pero eso es como algo provisional en lo que se hacía un Congreso Universitario que discutiera los temas de la estructura académica y la estructura administrativa de la Universidad; pero, al margen de ese transitorio no está en ningún documento la figura de las academias, que diga qué es un academia, cómo se conforman las academias, cuáles son sus requisitos, cuáles son sus facultades, sus funciones, sus atribuciones, cómo se organiza, no hay nada de eso sin embargo las academias han operado...

Otro ejemplo es que está la figura de los enlaces de las academias, cuáles son sus facultades y atribuciones, tampoco está establecido. A veces, las academias se dividen, se forman otras, hay academias en las que se conocen en el pasillo tres psicólogos y forman su academia, y eso que no tenemos carrera de psicología” (Entrevistado 1).

En este testimonio puede notarse que implementar un modelo educativo diferente también impactó en las academias de estudio, pues existían algunas lagunas en lo que se entiende por academia de estudio, aunado a las contradicciones de personalidad y las diferentes concepciones educativas que prevalecen entre los profesores; pues, aunque los académicos habían aceptado involucrarse en un

proceso de educación distinto, la mayoría habían sido educados en el mismo sistema tradicional. Entonces, la disposición y el desarrollo del trabajo se torno desigual, había objeciones en los procesos educativos.

De esa forma, las academias de estudio presentaban dificultades que, lejos de potenciar el trabajo académico de los profesores y representar espacios colegiados, podrían haberse limitado y reducido a una montón de grupos que entre ellos mismos se impiden la realización de su trabajo y, por ende, la consecución de los objetivos organizacionales.

“Yo pedí los informes cuando fui coordinador académico y había cerca de cincuenta academias en toda la Universidad, hay academias generales, hay academias por plantel, hay academias por carrera y hay carreras que tienen nueve academias, por ejemplo, Promoción de la salud tiene nueve academias de dos colegios. Es un desastre, todo eso al final genera muchos conflictos” (Entrevistado 1)

Esto es un claro resultado de la ambigua normatividad establecida que regulara las diferentes concepciones con que llegaron los profesores, administrativos y estudiantes a la UACM, en otras palabras, los actores no se vieron sujetos a una delimitación normativa precisa que regulara su comportamiento dentro de la organización.

Entonces, las diferentes concepciones pedagógicas y administrativas que prevalecen entre la comunidad universitaria, así como las contradicciones entre lo que se espera de los actores y lo que estos realmente hacen, en ocasiones contribuyen a que no se logren mutuos acuerdos académicos impidiendo la realización de lo establecido en el modelo educativo.

“Yo digo que hay una, cómo se llama eso, hay una resistencia al cambio. Por poner un renglón de este dichoso modelo, es la idea de la certificación que implica que los profesores tenemos que, no sólo modificar nuestra conducta, sino que tenemos que modificar nuestro entendimiento de lo que sucede, con estudiantes, con otros profesores y con la institución en su conjunto. Ese cambio, en el que

nosotros tenemos que cambiar no solamente nuestra conducta, sino también nuestro entendimiento del asunto, para lograr ese cambio hay mucha resistencia, porque muchos nunca jamás se detuvieron a pensar las limitaciones de los modelos en los que nos educamos nosotros de jóvenes, pensaron que era normal, yo creo que fue eso. Y nos vienen con una novedad como ésta, comités de certificación, el mismo examen para todos, entonces, eso encuentran muchas resistencias que se manifiestan en pequeñas propuestas para cambiarle a esto de la certificación” (Entrevistado 2)

Así, el ámbito docente- académico es dónde claramente se puede ver la repercusión de la poca formalización de la normatividad. Un elemento principal del modelo educativo de la UACM que se ha visto trastocado por ello, es la evaluación de los estudiantes. Originalmente, el modelo establecía que el estudiante en lugar de presentar una evaluación tradicional para aprobar sus asignaturas, presentaría una certificación por medio de instrumentos (exámenes, ensayos, exposiciones, etc.) en las cuales los profesores que impartían cierta asignatura estaban obligados a aplicar el mismo instrumento, el cual ellos formulaban a través de un trabajo en equipo.

“...La idea original es que los profesores aplicáramos los mismos criterios para certificar una materia y, entonces, ahora en la práctica ya la oficina de certificación permite que cada profesor meta un instrumento diferente, prácticamente ya el trabajo colegiado entre profesores para certificar entre todos la misma materia, ya es una simulación porque cada uno puede aplicar diferentes instrumentos y, de hecho, puede enseñar lo que le dé la gana en su materia y luego aplica él su examen; eso es lo que pasa en la UNAM, así, nada más que aquí le siguen llamando certificación y se sigue manteniendo la ficción de que somos un comité de trabajo colegiado, puede hacerse pero puede no hacerse, porque es una norma de segundo o tercer orden que modificó en la práctica un pequeño detalle que aseguraba conservar la idea original. Eso ya se perdió, así lo veo” (Entrevistado 2).

Así como las reglas formales quedan rebasadas por las prácticas reales en el ámbito docente- académico, en el ámbito administrativo también se han arraigado usos y costumbres no prescritos en las normas formales, las cuales en ocasiones

han impedido hacer efectiva la autonomía universitaria, pues la ambigüedad en las normas ha impedido que la Universidad sea capaz de autogobernarse.

6.2.3. Objetivación: La autonomía en la UACM

La UACM surgió como un organismo descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, adscrito a la Secretaría de Desarrollo Social y fue en 2005 cuando la Asamblea Legislativa, por medio de la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, la declaró legalmente autónoma. No obstante, la ambigua normatividad, así como las diversas interpretaciones e interiorizaciones que los actores, especialmente las autoridades, tuvieron sobre las normas existentes han favorecido que la autonomía de la Universidad se quede en el mero discurso, siendo incapaz de generar un autogobierno efectivo.

“...Ese es uno de los gravísimos problemas de la Universidad, que no cuenta con una normatividad completa; no cuenta con un sistema jurídico, hay algunas normas en lo particular pero no hay un sistema normativo; y eso es muy grave porque siendo la Universidad una institución autónoma, es mucho más necesario contar con ese sistema normativo precisamente para poder ejercer la autonomía” (Entrevistado 1).

La autonomía significa autogobierno que sea capaz de generar gobernabilidad institucional, para ello la Universidad debe generar y hacer efectivos sus propios mecanismos, estructuras y políticas de autogobierno (Acosta, 2002; Acosta en López, 2010). *“Antes de crear una universidad autónoma hay que dotarla de toda su normatividad, esto no ha sucedido en la Universidad por eso es una situación anómala, entonces, la autonomía es ficticia en gran parte...”* (Entrevistado 1).

Especialmente, para conseguir un modelo educativo como el que plantea la UACM es necesario que más que una gobernabilidad institucional se logre una gubernamentalidad; concepto con el cual Ibarra y Rondero (2001) se refieren a que el gobierno sigue una mentalidad con base en la cual despliega acciones para conducir las conductas de los actores en la institución y en búsqueda de un buen gobierno. Sin embargo, en la UACM, ya sea por decisión política o por ineficiencia,

no se han generado los mecanismos normativos necesarios para conseguir la gubernamentalidad.

“...Es tal el deterioro o la división que hay aquí dentro en la comunidad que a la hora de formar los órganos de gobierno, se forman como una expresión de estas divisiones. Entonces, tenemos un Consejo Universitario como si fuera una Cámara de Diputados, que tiene sus bancadas como si fueran partidos, entonces, votan en bloque, hay disciplina interna, el que no vota con un grupo pues casi lo linchan, al menos en las redes sociales. Eso significa que la incapacidad de administrar la pluralidad interna de la Universidad ha conducido a que los órganos de gobierno se manejen en una lógica que los teóricos manejan de suma cero, entonces “lo que tú ganas, lo pierdo yo y lo que yo gano es para fastidiarte”. Entonces, claro, si los actores ocupan los órganos de gobierno para desarrollar estrategias suma cero, predominantemente para eso, entonces la Universidad pierde coherencia gubernamental; como, digamos, una especie de macrochimplotrufia, como deciden una cosa deciden la otra porque depende cómo estén las correlaciones de fuerza” (Entrevistado, 2).

Hacer efectiva la autonomía en la UACM ha sido imposible por diversos motivos, pero uno de los más importantes ha sido la dependencia económica y política que desde su creación ha mantenido con el gobierno de la Ciudad. Un ejemplo claro de la injerencia del gobierno capitalino en la no aplicabilidad de la autonomía de la UACM, es al mismo tiempo que la Asamblea Legislativa del Distrito Federal promulgaba la Ley de autonomía de la Universidad, en un artículo transitorio de esa misma ley se establecía que el rector que en aquel momento se encontraba en funciones sería el mismo que seguiría desempeñando el cargo, aún después de haber declarado autónoma a la Universidad.

“...Todo el sexenio de López Obrador no hubo autonomía, ya cuando él se va le entrega autonomía pero, además, hay una cosa contradictoria: en la Ley de la Universidad, en un artículo transitorio, se dice “el rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México seguirá siendo el actual rector de la Universidad de la Ciudad de México”; ósea, es un hecho contradictorio, porque como por una parte de la Ley se le da autonomía, que básicamente significa autogobierno, y en

un transitorio de esa misma Ley se dice quién va a ser el rector, ósea quién va a gobernar; pero eso lo hace López Obrador al final de su sexenio, no al principio ni en medio de su sexenio. Es decir, mientras López Obrador estuvo no hubo autonomía, ya cuando se va le da la autonomía a la Universidad y deja como herencia para el nuevo gobierno a Manuel Pérez Rocha, en un acto contradictorio con la autonomía” (Entrevistado 1)

Esto también ejemplifica lo antes mencionado sobre la convivencia entre normativas antiguas con normativas nuevas, la contradicción entre lo que se decretó cuando la Universidad surgió como un organismo descentralizado y lo establecido al convertirse en un ente autónomo. Esta situación ha propiciado ingobernabilidad en la Universidad, poca capacidad de resolver por sí sola los problemas internos y ante lo cual se ha facilitado la intervención de actores externos, el más notable ha sido la recurrente participación del gobierno capitalino en diversos asuntos de la UACM, siendo el más reciente la aprobación y apoyo a la destitución de la segunda rectora y el nombramiento de un tercer rector interino. En el segundo apartado se aborda este tema con mayor profundidad.

6.2.4. Objetivación. La gobernabilidad en la UACM

La creación del Estatuto General Orgánico significó una reforma administrativa importante en la estructura de gobierno de la UACM, pues permitió la intervención efectiva del Consejo Universitario, en un punto particularmente importante en esta Universidad: la elección de un nuevo rector. El asunto del rector fue un tema recurrente entre la comunidad académica, si bien es cierto que el rector lograba un punto de equilibrio, también habían posturas entre la misma comunidad que criticaban su larga estadía en el cargo, impidiendo la descentralización de la toma de decisiones.

Sin embargo, a falta de un estatuto que definiera las funciones y atribuciones de cada órgano de gobierno, incluso el Consejo Universitario, en su mayoría integrado por simpatizantes del rector, mostraban poca iniciativa para formular una normativa donde se estableciera el procedimiento de elección de un nuevo rector.

“...Que (la estancia del rector) se prolongará hasta que se creara el Consejo General Interno es entendible, tal vez hasta la transición del CGI al Consejo Universitario, bajo la premisa de que es una instancia tentativa y que dejar en sus manos crear el procedimiento es peligroso. Creo que nadie insistió, tal vez todos pensaban que sería fácil que el CU hiciera un procedimiento, pero después supe que no podían avanzar en crear los procedimientos. Recuerdo que para tener un procedimiento de elección de rector, ellos sentían que eso tenía que ser parte del Estatuto General Orgánico y es parte del EGO, pero debatían mucho eso y lo que tenía que ver con la estructura, la existencia de academias y colegios. Incluso, había la iniciativa de algunos de abolir la figura de rector, ellos sentían que Rocha había excedido en funciones y en tiempo, y que eso es cierto” (Entrevistado 3).

Sin embargo, a diferencia de lo que varios pensaban la creación del Estatuto General Orgánico y la elección de una nueva rectora, no generó una mejor gobernabilidad institucional, porque el cambio en la estructura formal no trascendió al nivel institucional. En otras palabras, los actores se resistieron al cambio en el *status quo* que prevaleció durante los primeros nueve años de la Universidad.

Ante ese rechazo y no interiorización de las nuevas reglas del juego (Jepperson, 2001), se agudizaron problemas que ya se gestaban desde tiempo atrás. Así, lo establece quien haya sido la primera rectora elegida por medio del procedimiento establecido en el Estatuto.

“...El grupo que dejó Manuel Pérez Rocha allí, las personas que habían estado usurpando la Universidad, no estuvieron de acuerdo con las medidas que nosotros queríamos tomar, las principales medidas eran, pues, cumplir con lo que la Universidad nos pedía. Había gente que estaba contratada que no iba a la Universidad nunca, entonces donde pudimos porque no fue simple, ósea son grupos muy violentos, entonces no era tan fácil. Donde pudimos pusimos orden, no les gustó desde luego, teníamos por ejemplo gente con plazas de 29.5 que equivalen a cerca de cuarenta y dos mil pesos brutos, no tengo el número exacto pero alrededor de eso; que estaban como asesores de rector y no tenían ni siquiera la licenciatura, una de ellas era masajista pero una persona muy ligada al

rector, entonces yo no la podía tener ahí como asesora porque no la necesitaba yo en ese sentido, y la volvieron a recontractar por cierto.

Y, entonces, muchas personas como ella que tenían un salario desde mi punto de vista excesivo para lo que hacen; está ahí también este hombre que es poeta, David Huerta, que es un buen poeta y no sé si será bueno o malo, yo no discuto eso pero el también tiene una plaza 29.5 y no da una sola clase, no tiene licenciatura, el trabajo que hace en la Universidad es mínimo. Entonces, todos ellos son gente muy cercana al ex rector y, pues, el ex rector es una gente que está muy ligada con grupos políticos, principalmente con el ex jefe de gobierno Andrés Manuel López Obrador, él lo puso y tienen allí grupos de interés que no les convencía que yo estuviera en la Universidad y que yo estuviera haciendo cosas a favor de la educación pública sin permitir, hasta donde yo podía porque no es que lo erradique tampoco, quedaron muchísimas lacras allí, dejar que el dinero de la Universidad se fuera a las bolsas de estas personas que no estaban en la Universidad' (Entrevistada 4).

Aunado a la resistencia de cambiar el *statu quo*, estaban cuestiones como el bajo egreso, el ejercicio del presupuesto destinado, la eficiencia administrativa, la flexibilidad del modelo -en especial las formas de titulación-, el apoyo financiero y académico para profesores, investigadores y proyectos de investigación; asuntos que no encontraron solución con la reforma estructural en el gobierno de la UACM.

Antes bien, parece ser que a partir de la reforma en el gobierno, la Universidad ha entrado en la más fuerte crisis de gobernabilidad que ha tenido desde su creación; incluso, se podría decir que la UACM se ha convertido en una arena política con fuertes conflictos que se han extendido por toda la organización, por lo que, al menos de "que los influyentes retrocedan para dejar que la organización sobreviva", ésta podría desaparecer, al seguir como "una batalla campal en la cual los individuos tratan de obtener cualesquiera recursos que quedan para su propio beneficio, y destruir así rápidamente a la organización" (Mintzberg, 1989:288-289).

Así, durante el gobierno de la segunda rector se desataron una serie de conflictos y acusaciones entre quienes apoyaban a la nueva administración y quienes la descalificaban haciendo fuertes acusaciones en contra de la rectora.

“La cuestión de privilegios me parece que fue mucho mayor con Orozco que con Pérez Rocha, el único nepotismo que posiblemente hubo en la UACM era la presencia de dos parejas de profesores y sólo en el caso de una de esas parejas estoy consciente de la cercanía con Pérez Rocha; y ella implementó muchos campos de nepotismo abierto y que tenían que ver no sólo con la contratación de personas sino con el establecimiento de negocios paralelos con fondos, pensamos, del Icyt y de la Universidad...” (Entrevistado 3).

De esa forma, el enfrentamiento entre los grupos internos y los órganos de gobierno se polarizó, pues si el primer rector tenía la capacidad de generar un mecanismo de regulación, la segunda administración no tuvo la misma capacidad. La reforma estructural entonces, más que propiciar una mejora en la gobernabilidad institucional de la Universidad, desató una crisis de ingobernabilidad, ante la negación o la capacidad limitada de los actores al entender el cambio en las reglas formales.

“El rector jugó ese papel de punto de equilibrio pero sin normatividad, la rectora trató de generar normatividades a base de ordena y manda, de manera autoritaria y tú sabes que cuando uno trata de imponer en las organizaciones una cosa de una forma verticalista, más aún cuando esa organización viene de una anarquía organizada pero anarquía, vienen los conflictos y los problemas y los focos rojos en todas partes. Esa forma de entender el cambio para la jefa de una hacienda, porque esa era la visión y no de ella solamente sino era la visión de mucha gente en la administración de cualquier lugar en este país, esa acción de hacendado, de que la organización es mía, de que se hace lo que yo quiero, está destinada al fracaso; sobre todo, cuando esa organización no está burocratizada, no hay estructura, se generaron injusticias y la forma en que entendió el cambio estuvo mal porque se veía que la cosa iba mal y ella insistía en vez de transformar la estrategia destinada al fracaso, y las consecuencias fueron nefastas...” (Entrevistada 5)

Las reformas estructurales formales, afirma Goodin (1996), resultan poco eficaces si se contraponen a ciertas instituciones que están arraigadas entre la comunidad de la organización; en ese caso, la reforma estructural podría llevar a la organización a la *hipocresía* más que a la consecución efectiva de sus metas (Brunsson y Olsen, 2007). Esto es lo que parece reflejarse en la UACM: los objetivos establecidos en su modelo educativo parecen quedarse sólo en el discurso y los actores han antepuesto sus valores e intereses personales a los fundamentos teóricos del modelo.

Aquello porque, a pesar de que existe un gobierno con órganos formalmente establecidos, parece ser que éste se encuentra lejos de generar gobernabilidad institucional, lo cual difícilmente ocurrirá mientras sus actores –Rectoría, Consejo Universitario, profesores, administrativos, estudiantes- sigan dentro de un marco normativo ambiguo y mostrando resistencia a los cambios realizados a dicho marco, pues esto permite que cada quien se apropie e interiorice de forma diferente las reglas formalmente establecidas en la estructura organizacional, ante lo cual se siguen guiando por usos y costumbres que poco benefician a los objetivos de la Universidad.

“...Con la interiorización de la regla, lo que pasa ahí es que hay una Ley y hay un discurso ideológico sobre esa Ley que está en el mismo documento se llama exposición de motivos, después hay un conjunto de intérpretes de todo eso. Entonces, hay una interpretación que es la de la primera rectoría, la de Pérez Rocha, la podemos llamar la interpretación perezrochista de la Ley y de la ideología sobre la Ley; y luego hay otras interpretaciones, ha habido otras, la parista que es diferente, por qué, pues es normal que pase en una Universidad donde hay diversidad de posturas, pero sí hay, después de la Ley, hay un conjunto de intérpretes o grupos que interpretan eso a su conveniencia y cada uno exige que se interiorice la interpretación que ellos dan; los perezrochistas exigen que se interiorice la interpretación perezrochista de la Ley, del proyecto, y así hay otros. Entonces, no es falta de interiorización, sí hay interiorizaciones, ósea cada uno de ellos tiene ya interiorizado su propia interpretación...” (Entrevistado 2).

Fue precisamente la ambigüedad en la normatividad, las diferentes interpretaciones de las reglas existentes y la resistencia al cambio de ciertos actores en la Universidad, las que llevaron a la Universidad a una fuerte crisis de ingobernabilidad durante el período de la segunda administración y que derivó en un el paro de actividades más grande que la UACM ha tenido desde su creación, tras la elección del Tercer Consejo Universitario y la acusación hacia la rectoría y ciertos candidatos de haber influido en la elección.

El grupo inconforme inició el paro de actividades, período durante el cual se pudo ver claramente que el gobierno de la UACM se ha movido dentro de un marco político en el que, según Ordorika (1999), la organización es entendida como un sistema político caracterizado por el conflicto, las negociaciones, los intereses, las coaliciones, etc. Esta situación se evidenció durante el paro de actividades en el cual se consolidaron grupos de interés que pugnaban por diferentes razones.

“Había un conjunto de actores ahí metidos y que coincidían en dos aspectos: en considerar como su enemiga a la doctora Orozco y en mantener el paro para que ella pudiera finalmente irse de la Universidad. Pero, esa coalición es diversa, quiénes están en esa coalición, está un grupo de sindicalistas heredados y fortalecidos desde la rectoría de Pérez Rocha, muchos de ellos podemos decir claramente perezrochistas y andresmanuelistas, hay grupos de estudiantes que pertenecen a grupos políticos, a partidos clandestinos o semiclandestinos que también actúan dentro de la Universidad, incluso tienen locales aquí en (el plantel de) Centro Histórico, son grupos muy politizados que están pensando en hacer la revolución y, entonces, la Universidad le interesa como un espacio para lograr objetivos políticos no propiamente universitarios.

Tenemos también sectores que fueron afectados por decisiones de la rectora Orozco, que tenían un conjunto de privilegios para mucha gente injustificadamente. También un gran número de profesores comprometidos con la Universidad y estudiantes que quieren a la Universidad y que, auténticamente, estaban convencidos de que la rectora Orozco no reunía las características para continuar en la rectoría. También hay gente que puede tener contacto con algunos círculos andresmanuelistas o, se ha hablado mucho de ello, con Bejarano. Toda

ésta es una gama muy heterogénea, pero todos unidos por tener al enemigo común, que era la rectora y tener el paro para derrotarla” (Entrevistado 1).

La ambigüedad en la normatividad también se hizo más que evidente y fue tal que durante el paro de actividades el grupo *parista* pudo conformar el Consejo Electoral de Lucha como se autonombró el movimiento *parista*, que posteriormente pudo formar su propio Consejo Universitario, en el cual se terminó decidiendo la destitución de la rectora y la designación de su rector interino.

“Ellos hicieron un proceso, ellos formaron su propio Consejo Universitario fuera de toda legalidad porque inclusive cuando quisimos juntarnos para que eso fuera legal, había allí diputados de la Asamblea, ellos metieron diputados, metieron muchísima intervención externa, vulnerando la autonomía de la Universidad, allí estuvieron los diputados de IBM, del lado de Bejarano, que son mayoría en la Asamblea Legislativa, y ellos se metieron totalmente a pelear la Universidad. Nosotros no podíamos hacer mucho porque ellos dan el dinero, entonces nosotros tratábamos de negociar, de contemporizar y de mostrarles, pensábamos que podíamos mostrarles, que la legalidad estaba de lado de nosotros.

Entonces, en el Consejo universitario se acordaron una serie de cuestiones, pues, contra toda ley, los mismos diputados, el mismo diputado Santillana, dijo “este Consejo Universitario no puede ser instalado porque no hay quórum”. Entonces, ellos se levantaron y se fueron, no había quórum, y a pesar de que no tuvieron un Consejo Universitario legítimo, ellos se juntaban y en franca minoría, contra todo reglamento, una cosa que sorprende por el atropello a toda norma, en franca minoría, pues, me destituyeron según ellos y nombraron a Dussel rector” (Entrevistada 4)

Este hecho fue avalado por el Gobierno del Distrito Federal, en una prueba más de la incidencia que actores políticos externos pueden tener en la vida interna de la Universidad. Así, con la rectora destituida y con el nuevo rector avalado por el gobierno capitalino el paro de actividades llegó a su fin a principios de diciembre de 2012.

De ese tiempo a la fecha, la Universidad ha entrado en un período de aparente calma, parte considerable de la comunidad universitaria muestra una amplia aceptación por Enrique Dussel como su rector, aunque aún hay otra fracción de la comunidad crítica hacia su gobierno y que muestra su desacuerdo a las formas con las cuales se hizo el cambio de gobierno.

Por otra parte, el Consejo Universitario que se conformó por el grupo *parista* es ahora el único y en su mayoría se encuentra integrado por simpatizantes de Dussel. Sin embargo, esto también ha conllevado el empoderamiento de ciertos actores dentro de la Universidad, principalmente de los profesores, estudiantes y administrativos que conformaron el Consejo Estudiantil de Lucha y que mostraron su apoyo al rector interino.

“...Hay un empoderamiento de estos grupos subversivos, son jóvenes bastante activos políticamente pero que tienen una capacidad de generar poder porque ellos fueron los que sostuvieron la huelga, ellos y los de la UAM, y eso empodera a los estudiantes y no de la mejor manera; una cosa es querer que los profesores y los alumnos se lleven bien y otra cosa muy diferente es que traten a los profesores como escoria, creo que hay un empoderamiento equivocado de los estudiantes, pero esa es mi visión, un nivel de falta de respeto, falta de reconociendo, como si realmente fuéramos iguales y no somos iguales, no por nada pero simplemente no lo somos. Entonces, sí ha habido eso a partir de todo este conflicto, el empoderamiento de estos grupos políticos que están muy articulados con otras asociaciones y organizaciones sociales fuertemente articuladas con tribus del PRD, porque no es sólo con Andrés Manuel, es con él, con Bejarano, sobre todo, entonces eso tiene incidencia en la lógica académica y en la vida de la Universidad...” (Entrevistada 5).

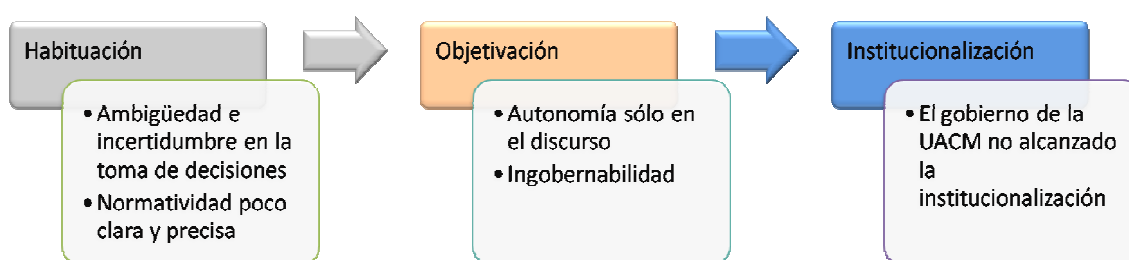
No puede negarse que la importancia del doctor Dussel como figura intelectual y el respaldo de su trayectoria académica han sido elementos importantes para retomar en el discurso fundamentos originales del modelo educativo. Sin embargo, sigue sin haber claridad en los procedimientos especialmente administrativos, muestra de ello fue la forma en que el rector interino llegó a la rectoría.

“... (Los paristas) ya están ocupando el Consejo Universitario, yo creo que de manera ilegítima y están ocupando la rectoría, yo creo que también de manera ilegítima e ilegal en el caso de Dussel. Esta afirmación no equivale a desconocerlos porque yo no tengo las facultades para desconocerlos, ya están ahí; qué deberían hacer, creo yo, deberían convocar a un diálogo donde las distintas corrientes de opinión podamos plantear nuestro proyecto de Universidad y si las distintas corrientes de opción hacemos eso, podemos buscar cuáles son las líneas de consenso, que yo creo que hay muchas, y a partir de ahí, cohesionar a la Universidad, a la comunidad universitaria”

Así, la destitución de la rectora y la designación de nuevos órganos de gobierno no han significado la solución de los problemas más graves que tiene la Universidad: la ambigüedad en la normatividad, la poca capacidad de autogobierno y una comunidad universitaria fracturada y polarizada que solamente establecen diálogo al interior de las facciones pero que son incapaces de llegar a un acuerdo que prepondere los objetivos establecidos en el modelo educativo.

En ese sentido, se afirma que el gobierno de la UACM no ha alcanzado la institucionalización, ya que los procesos y estructuras de gobierno no se han consolidado, no han sido aceptadas por toda la comunidad universitaria y no se han perpetuado en las diferentes gobiernos que ha tenido la Universidad (Véase Esquema 9).

Esquema 9. Etapas en el proceso de institucionalización del gobierno en la UACM



Así, en cada gobierno, los procedimientos y la toma de decisiones han sido diferentes y han dependido de la situación particular, se han modificado las normativas existentes conforme a los imprevistos que deben resolverse en determinado momento, entre otros puntos que se han expuesto y que muestran que en el gobierno de la UACM no se han institucionalizado las estructuras y procesos de gobierno, lo cual ha repercutido negativamente en la gobernabilidad de la Universidad.

Con base en el análisis del estado de la normatividad y la autonomía en la Universidad, del grado de ambigüedad e incertidumbre que en la toma de decisiones y procesos prevalece, y de las prácticas reales que se han arraigado en la Universidad, puede concluirse que el gobierno de la UACM no se encuentra institucionalizado. Es decir, no ha completado su proceso de institucionalización porque no hay una consolidación ni perpetuación de las estructuras, éstas cambian dependiendo del problema que surja o de las coyunturas político- electorales que se viven dentro de la Universidad, cambian incluso también dependiendo del contexto político de la Ciudad de México.

Aunado a ello, parte de la comunidad universitaria no acepta la estructura existente, hay un rechazo hacia ciertos procesos como la destitución de la rectora basada en la decisión, no establecida formalmente, de una minoría en un Consejo Universitario no formal, o la elección de un rector interino también decidida por éste mismo Consejo y al margen de cualquier normatividad existente en la Universidad.

No obstante, sí puede afirmarse que ha pasado por la etapa de la *habituación*, en donde continuamente se han reestructurado las normas, procesos y políticas iniciales con el fin de resolver los problemas específicos que han surgido en momentos coyunturales. La *habituación* es una etapa del proceso de institucionalización que ha estado presente en el gobierno de esta Universidad desde su creación y que, por ejemplo, se hizo evidente en 2004 cuando en la Ley

de autonomía de la Universidad se añadió un artículo transitorio para que no tuviera que salir el rector que estaba en turno.

Asimismo, también se reconoce que normativas como el *Estatuto General Orgánico*, incluso ciertos artículos de la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, han significado esfuerzos de reglamentar y formalizar los procesos de toma de decisiones al interior de la Universidad. Éstos han sido logrados por medio de consensos establecidos entre la comunidad universitaria, para adoptar y estandarizar los procesos decisorios.

En ese sentido, se puede concluir que el gobierno de la UACM está una transición entre la etapa de la *habituación* hacia la etapa de la *objetivación* (Véase Esquema 9).

Conclusiones generales

En esta investigación se ha intentado analizar los procesos fundamentales que ha vivido la UACM, los cuales han sido causa y también efecto de las características que prevalecen en el gobierno de la universidad aquí analizada. Con base en el estudio de la información obtenida a través del análisis de documentos, de la observación directa, así como de las entrevistas realizadas a ciertos actores relevantes de la UACM, se ha podido concluir que la estructura normativa y gubernamental formalmente establecida en la Universidad no ha sido suficiente para generar gobernabilidad institucional.

Aquello como consecuencia de la ambigüedad y lagunas que presenta en las reglas escritas, aunado a la coexistencia entre las reglas que se formularon cuando la Universidad era un órgano descentralizado de la administración de la Ciudad y las establecidas a partir de que obtuvo su autonomía.

Así, el análisis aquí realizado ha permitido obtener las siguientes conclusiones:

1. El gobierno de la UACM se ha caracterizado por tener normativas poco claras y precisas generando ambigüedad en las reglas. Esto, aunado a los intereses y valores individuales y de grupo prevalecientes entre los actores de la universidad, han favorecido la omisión a las reglas, lo que ha impedido que los procesos decisorios se realicen con base en la legalidad. Esto ha provocado la aparición de zonas de incertidumbre que contribuyen a la ineficacia en la gestión de la Universidad.
2. La existencia y confrontación de grupos de interés y poder al interior de la UACM, así como la prevalencia de reglas y acuerdos informales sobre los formales, han generado una concepción de ilegitimidad en el gobierno de la Universidad, ya que las decisiones se toman dentro de un escenario caracterizado por el constante conflicto, la ilegalidad y la descalificación entre sus propios actores.

3. La ambigüedad en la regla, el conflicto entre grupos de poder, la confrontación entre los órganos de gobierno, la prevalencia de intereses, valores y prácticas informales por encima de las formales, han llevado a la UACM a una fuerte crisis de ingobernabilidad e ilegitimidad de sus autoridades.

Se ha podido observar que existe cierta incertidumbre entre los estudiantes, docentes y administrativos al seguir un modelo que, en términos de su concepción de la educación y de sus mecanismos de implementación, ha resultado diferente a las demás propuestas de educación pública, al menos en el DF. La puesta en marcha del proyecto de la UACM ha sucedido dentro de un ambiente de adaptación a las reglas ambiguas y que resultan distintas a las ya conocidas y establecidas en otras organizaciones de este tipo.

Asociado a ello, la incertidumbre por la contradicción entre las reglas formalmente establecidas sentó el escenario propicio para que el primer gobierno de la UACM siguiera la lógica del sistema de acción concreto (Guerrero, 2010), en donde las capacidades y funciones del rector lo posicionaron como el mecanismo de regulación. La ambigüedad en la regla y la incertidumbre también contribuyeron a que, durante el segundo gobierno de la Universidad, se cayera en una anarquía organizada; hecho que, en términos de Herbert Simon, evidenció la racionalidad limitada de los individuos a la hora de tomar decisiones y contemplar opciones.

Aquella situación se reflejó en la discrepancia surgida entre los principios concebidos en el modelo educativo, que preconcebían un comportamiento ideal de los actores, y los valores, intereses y acciones reacciones reales de la comunidad universitaria. Esto llegó a impedir que algunos objetivos no se hayan alcanzado de manera óptima y efectiva, tal y como fue el caso de la sucesión de rectores.

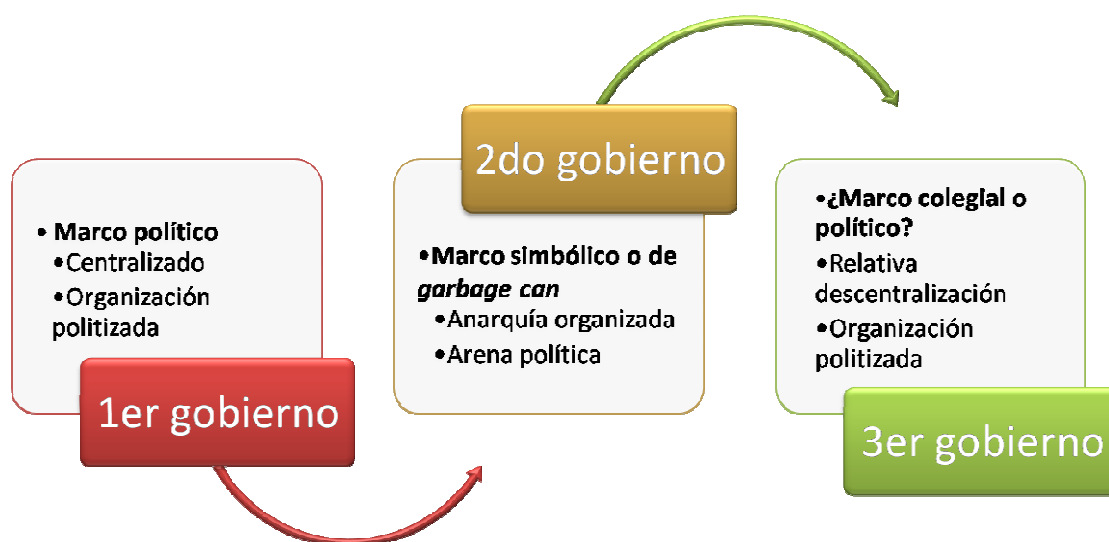
La ambigüedad en la normatividad también ha generado espacios de incertidumbre que no han permitido la regulación en el comportamiento de los actores involucrados. Ante ello, se posibilita el surgimiento de diferentes interpretaciones, interiorizaciones y prácticas reales que poco tienen que ver con

los fundamentos teóricos establecidos en el modelo académico y si con valores, usos y costumbres que anteponen intereses particulares de cada actor o grupo de actores.

Así, el análisis del gobierno universitario, como elemento de estructura organizacional de la UACM, muestra que a pesar de contar con una estructura formalmente descentralizada, democrática y participativa, en la práctica, la primera etapa del gobierno se caracterizó por la centralización en la rectoría y el establecimiento de juegos de poder que, de acuerdo con Mintzberg (1989) convirtieron a la Universidad en una organización politizada.

Este estado de organización politizada al que llegó la Universidad ha propiciado que la toma de decisiones y los procesos realizados dentro de la UACM se muevan dentro de lo que Ordorika (1999) denomina un marco político, es decir, que se rijan por los intereses políticos y particulares de los actores. Esto ha impedido que la Universidad pueda transitar hacia un gobierno realmente democrático basado en un marco colegial, aquel donde lo que se privilegia son los principios pedagógicos y académicos de la Universidad (Véase Esquema 10).

Esquema 10. Proceso que ha seguido el gobierno de la UACM



Luego, entonces, el gobierno de la UACM se encuentra arraigado en un marco político que ha empoderado la formación de elites de poder conformadas entre los miembros de la organización, ante la omisión de los procedimientos y de los marcos normativos formales. Por ello, ha sido posible que en la Universidad puedan llevarse a cabo determinadas prácticas que no tienen que ver con la normatividad formal; por ejemplo, que los puestos no sean designados conforme a la reglamentación formalmente establecida (Miranda, 2001).

La centralización de la toma de decisiones, ya sea en torno a la rectoría en los primeros nueve años de la UACM o en torno al Consejo Universitario a partir de la destitución de la segunda rector, y la ambigüedad de funciones y atribuciones han repercutido negativamente en la gobernabilidad institucional de la Universidad. Ésta ha resultado deficiente, en el sentido de que no se han consolidado los suficientes mecanismos institucionales para resolver los problemas de la Universidad de una manera eficiente.

Ante ello, la UACM se ha visto expuesta a la intervención de actores externos en asuntos internos y en la resolución de problemas que sólo deberían concernir a la comunidad universitaria, siendo ésta una Universidad autónoma. No obstante, ante la incapacidad de autogobernarse y solucionar sus conflictos con base en una clara normatividad establecida, el gobierno capitalino y otros grupos de interés políticos han visto la posibilidad de intervenir en los procesos de la UACM. Muestra de ello, fue el apoyo que el jefe de gobierno dio al primer rector para que éste se mantuviera en el cargo por nueve años consecutivos sin ser sometido a ningún mecanismo de reelección; y el más claro ocurrió hace aproximadamente un año cuando el gobierno de la Ciudad aprobó y avaló la designación del rector interino por parte de un Consejo Universitario conformado al margen de lo que se establece en el Estatuto General Orgánico.

Hablar de gobierno universitario no sólo refiere a los elementos estructurales formales que guían la toma de decisiones, sino también a la gobernabilidad institucional, es decir, a la capacidad del gobierno para resolver efectivamente los

problemas y demandas surgidas en las universidades (López, 2010: 203-234). Para ello, el gobierno universitario debe someterse a reformas administrativas que le permitan generar esa gobernabilidad institucional y responder a los retos del entorno (De Vries, 2007: 73-92; Arechavala y Solis, 1999: 15-98).

En ese sentido, una de las conclusiones de esta investigación es que en la UACM se requieren reformas estructurales, necesarias ante los cambios constantes del contexto y las exigencias que éste le demandan (Brunsson y Olsen, 2007). Sin embargo, el objetivo fundamental de las reformas debe consistir en que éstas sean hechas como un medio para lograr una mejor gobernabilidad institucional y no como decisiones arbitrarias de unos cuantos actores de la organización.

Para ello, es necesario cambiar también ciertas costumbres y códigos arraigados entre la comunidad universitaria, pues de poco sirve que la Universidad tenga una Ley de Autonomía o un Estatuto Orgánico donde se definan formalmente los procedimientos a seguir en la toma de decisiones, si éstos no serán respetados por los miembros de la Universidad. Mientras aquello suceda, la anatomía de los procesos en la Universidad seguirá caracterizándose por los conflictos, los juegos de poder y las coaliciones; favoreciendo la toma de decisiones a través de acuerdos y negociaciones entre las cúpulas políticas y burocráticas que existen dentro y en torno a la UACM.

Aquello dificulta el logro de una óptima gobernabilidad institucional, la cual es indispensable si se busca transitar hacia la organización colegial de la que habla Ordorika (1999). Es por ello que la gobernabilidad institucional es fundamental no sólo para dar eficiencia en los resultados de la Universidad, sino para la resolución efectiva de sus problemas. De hecho, la gobernabilidad institucional conseguida a través de la congruencia entre las instituciones de la organización y sus objetivos, podría significar, como argumenta Donaldson (2008: 3-22), el medio por el cual la UACM se legitime y obtenga mayor apoyo y reconocimiento externos; sin ser vista únicamente como una organización politizada o, incluso, como una arena política (Mintzberg, 1989).

De ahí, la necesidad de realizar reformas administrativas incrementales que consideren las instituciones predominantes en la Universidad, pues no debe perderse de vista la influencia que los entornos institucionalizados tienen en la estructura formal (Brunsson y Olsen, 2007). Así, dichas reformas deben ser realizadas considerando las instituciones arraigadas entre la comunidad universitaria, de lo contrario, se dan escenarios como el que sucedió con la elaboración del Estatuto General Orgánico, donde a pesar de realizar una reforma administrativa con su creación, no se ha alcanzado la consolidación de un autogobierno, es decir, de la autonomía, ni se ha generado mayor gobernabilidad institucional. Antes bien, parece ser que a partir de esa reforma, la Universidad ha transitado de una organización politizada, con conflictos, juegos de poder y alianzas más o menos estables, a una arena política con un intenso conflicto y fuertes juegos de poder contrapuestos, que de seguir así podrían propiciar el deceso de la Universidad (Mintzberg, 1989).

En ese sentido, el gran reto en la UACM es lograr la conformación de un gobierno universitario que genere mayor gobernabilidad institucional, para ello es necesario realizar reformas administrativas integrales que le permitan contribuir al cumplimiento de sus objetivos, a ganar legitimidad y a lograr la aprobación externa. Un ejemplo de un mecanismo estructural que requeriría reformarse es el sistema de *accountability* en la Universidad, el cual permita tener un control estricto en la rendición de cuentas sobre el gobierno universitario y que acotaría, en gran medida, la transparencia del manejo de recursos dentro de la Universidad.

Sin embargo, también es necesario que esas reformas administrativas trasciendan y se institucionalicen, es decir, que los miembros de la Universidad se apropien e interioricen los mecanismos estructurales formalmente establecidos en la Ley de Autonomía y en el Estatuto General Orgánico. Aquello para que éstos se cumplan como corresponde y no sean rebasados por otras prácticas reales que han sido arraigadas en la Universidad, como el empoderamiento de ciertos grupos en su interior o la falta de disposición entre los diferentes órganos de gobierno para establecer diálogo y llegar a un acuerdo.

Resulta casi imposible que un gobierno universitario que opere sin tener un marco normativo específico y preciso logre una resolución efectiva de los problemas que enfrenta la Universidad. Esto, a su vez, conlleva a la ingobernabilidad institucional y, al no poder mejorar la gobernabilidad institucional, difícilmente se podrán hacer válidos los principios fundacionales de la UACM: la educación como un derecho de acceso universal, el constructivismo educativo para la formación de sujetos sociales, y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque científico, humanista y social.

El hecho de que se requiera una normatividad precisa no quiere decir que la Universidad tenga que recurrir a un modelo de *garbage can* y buscar viejas soluciones aplicadas en otras universidades para intentar resolver sus propios problemas. Lo óptimo no es resolver las problemáticas de la UACM a través de estructuras tradicionalistas de la educación, puesto que la mayoría de éstas son pautas desgastadas que en ocasiones podrían no solucionar el problema sino empeóralo. Si en la UACM se recurre a métodos que han resultado ineficientes en otras universidades o, en el peor de los casos, suprime las características que la diferencian de las demás, podría convertirse en una opción educativa de corte tradicional que terminaría reproduciendo los parámetros que ha criticado en la justificación de su modelo educativo.

Cabe resaltar que para la situación de la educación superior de la Ciudad sería perjudicial que la UACM retomara los patrones educativos de los cuales buscaba y aún busca ser diferente, por el contrario, la Universidad tendría que buscar soluciones adecuadas para las problemáticas específicas que se le presentan. Se espera, entonces, que este estudio aporte a la discusión y debate sobre las universidades como organizaciones cuyo principal objetivo debería ser el ofrecimiento de una buena calidad en la educación: asignatura pendiente en el sistema educativo de este país.

Fuentes y referencias

Bibliografía

- Abancin Ospina, Ramón Antonio *et. al.* (2005) "Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget" en *Teoría del constructivismo social*, Caracas, 18 de junio.
- Acosta, Adrián Silva (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*, México, Universidad de Guadalajara/CUCEA/FCE, pp. 44-78.
- Acosta, Adrian Silva (2002). "Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión", en *Tiempo Universitario*, 7 de octubre, Venezuela, Universidad de Carabobo, pp. 1-4.
- Addiechi, Florencia (2009). *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio*, México, Tesis de doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Aktouf O. (1992). "Management and theories of organizations in the 1990's: toward a critical radical humanism?", en *Academy of management review*, vol. 17, núm. 3, pp. 407-431.
- Albertani, Claudio (coord.) (2012). *Pienso luego estorbo*, México, Juan Pablos Editor.
- Alegría, Margarita de la Colina y Graciela Sánchez Guevara (2009). "La libertad en el ámbito educativo" en Marcela Suárez Escobar (coord.), *Voces para la libertad. Reflexiones sobre la represión*, México, UAM-A, pp. 333-363.
- Andere, Eduardo (2006), *El Modelo Educativo en México sigue en riesgo : Monumental Reto de la Educación*, Editorial Planeta, México.
- Arechavala Vargas, Ricardo y Pedro Solís Pérez (Coord.) (1999) *La Universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*, Eds. Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, pp. 15-98; 101-128 y 215-242.
- Ayala, J. (2000): *Fundamentos institucionales del mercado*, México, UNAM-DGAPA.
- Bruce, R. y Marsha, Weit (2002), *Modelos de Enseñanza*, Ed. Gedisa, Madrid.
- Brunsson, N y J. Olsen (2007). *La reforma de las organizaciones*, México. CIDE.
- Burrell, Gibson y Gareth Morgan (1985). *Sociological paradigms and organizational analysis*, Heinemann, New Hampshire, pp. 1-37.
- Canales, Alejandro. "La Universidad de la Ciudad de México" en *Educación 2001*, México, núm. 75, agosto de 2001.
- Carbajal, Tania (2010). "Diseño e implementación de un proyecto educativo. El caso de la UACM, una revisión desde el enfoque de las políticas públicas", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, pp. 46-85.
- Chanlat, J. (1994): "Hacia una antropología de la organización" en *Gestión y Política Pública*, vol. III, núm. 2, segundo semestre, pags. 317-364, México.
- Chanlat, J. (1998): *Sciences sociales et management. Plaidoyer pour une anthropologie générale*, les presses de l'Université Laval y Editions Eska, Montréal.

- Clarke T. y S. Clegg (1998). *Changing Paradigms: The transformation of Management Knowledge for the 21st Century*, HarperCollins Business, London, pp. 9-59.
- Cooper, Robert (1986), "Organization/Disorganization"; en *Social Science Information*, June 1986, Vol. 25, No. 2, pp. 299-335.
- Coronilla, R. y A. del Castillo (2000), "El cambio organizacional: enfoques, conceptos y controversias", en Arellano, D., Cabrera, E. y A. del Castillo. *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental*, México, Miguel Ángel Porrúa / CIDE, pp. 77-136.
- Cortés, Gustavo Campa. "Presupuesto de 995 millones; en nueve años, 15 titulados", en http://estrategiaeditorial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2256:presupuesto-de-995-millones-en-nueve-anos-15-titulados-gustavo-cortes-campa&catid=168:gustavo-cortes-campa&Itemid=942. Consultado el 22 de marzo de 2012.
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990). *El actor y el sistema*, Alianza, México, pp. 35-105 y 187-250 (Capítulos 1, 2, 3, 7 8 y 9).
- Daft, R. (1998), "Diseños contemporáneos para la competencia global", en Teoría y diseño *organizacional*, México, Thompson Editores, pp. 244-271.
- De la Rosa, Ayuzabet Albuquerque (2002). "Teoría de las organizaciones y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional", en *Administración y Organizaciones*, No. 8, Año 4, Julio 2002, pp. 13-44.
- De la Rosa, Ayuzabet Albuquerque (2004). "Hacia la emergencia de un nuevo objeto de estudio: la micro, pequeña y mediana organización", en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Año 25, No. 56, Enero-Junio, pp. 129-174.
- De la Rosa, Ayuzabet Albuquerque (2007). "Poder, ambigüedad e institución: repensando la concepción tradicional de las relaciones de poder en el análisis organizacional", en *Administración y Organización*, junio de 2007, pp. 11-29.
- De Vries, Wietse (2007). "Garabatos de modernización con signos de retardo: las contradicciones en el gobierno de la universidad pública", en Ibarra, Eduardo *et. al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 73-92.
- Del Castillo, Arturo (1996). "Racionalidad limitada y ambigüedad administrativa: Marco conceptual para el estudio de decisiones no programadas en organizaciones complejas", Tesis de licenciatura, México, Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales.
- Del Castillo, Arturo (2001). "Ambigüedad y decisión: una revisión a la teoría de las anarquías organizadas" en *Documento de trabajo del CIDE*, Núm. 36, México, CIDE-División de Administración Pública, pp. 1-32.
- Delgado, J.M. y J. Gutiérrez (comps.), "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales". Ed. Síntesis, Madrid, 3ra. Reimpresión, 1994.

- Demers, C. (2007). *Organizational change theories*, California, Sage.
- Derray, A. et A. Lusseau (2006), "Les tendances organisationnelles actuelles", dans *Les structures d'entreprise*, Paris, Ellipses, pp. 49-68.
- Díaz, María del Carmen Vázquez (coord.) (2012). *El ciclo básico y el proyecto educativo de la UACM. Un estudio interdisciplinario*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México/ Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal.
- Didriksson, Axel (1994). "Gobierno universitario y poder: Una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios", en *Perfiles educativos*, abril-junio, núm. 64, México, UNAM, pp. 19-28.
- DiMaggio, Paul J. y Walter W. Powell (1983). "The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", en *American Sociological Review*, vol. 48, núm. 2, pp. 147-160.
- Donaldson, L. (2008), "The conflict between contingency and institutional theories of organizational design", Burton, R , et al. (Eds J), *Designing organizations: 21 ' Century Approaches*, Information and Organization Design Series, Vol. 7, Springer, pp. 3-20.
- Enrique, Luis Alfonso (2007), "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" en Rizo, Martha (comp.), *Metodología cualitativa*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 189-250.
- Escotet, Miguel Ángel (2005). "Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva", en *Perfiles educativos*, v.27, n.107, México. Documento disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000000007&script=sci_arttext#dosas. Consultado el 4 de diciembre de 2012.
- Evans Pritchard, EE. (1940). Apartado III de la "Introducción" a los Nuer, en Olvera, Guadalupe (ed.) y Palerm, Jacinta (coord.), *Guía y lecturas para una primera práctica de campo* (2008), UAQ-Serie Antropología, México, pp. 71-80.
- Friedmann, Georges (1956). *Problemas humanos del maquinismo industrial*, Sudamérica, pp.490-498.
- Goodin. R. (1996), "Las instituciones y su diserto", en Goodin. R [Compilador], *Teoría del diseño institucional*, Barcelona, Gedisa, pp 13-73.
- Green, Sebastian (1988). "Understanding corporate culture and it's relation to strategy", en *Int. studies of management and organization*, vol. XVIII, no. 2, M.E. Sharpe, Inc. pp. 6-28.
- Guerrero, Pablo Sánchez (2010). "La Construcción Del Sistema De Acción Concreto En La Universidad Autónoma De La Ciudad De México", Tesis de doctorado, México, UAM-I.
- Hall, R. (1983), *Organizaciones: estructura y proceso*, 3a. ed., Englewood Cliffs, Nj, Prentice Hall Intl, pp. 1-73.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones: estructuras, procesos y resultados*, México, Prentice-Hall.

- Hassard, John (1995). *Sociology and organization theory, paradigms and postmodernism*, Cambridge and University Press, Londres, pp. 4-110.
- Hazard, John (2012). *Con estos estudiantes: La vivencia en la UACM*, México, Plaza y Valdés.
- Herrera M., Alma (2002) "El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de 10 universidades públicas de México", en Didriksson T., Axel y Alma Herrera M., *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*, UAZ y Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 9-48.
- Ibarra, Eduardo Colado (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM.
- Ibarra, Eduardo Colado y Norma Rondero López (2001). "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad", en *Revista de la Educación Superior*, vol.xxx (2), número 118, abril-junio del 2001, Asociación Nacional De Universidades E Instituciones De Educación Superior.
- Jepperson, Ronlad L. (2001). "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo", en Powell, Walter y Paul Di Maggio (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 67-109 y 193- 215.
- Jermier, John m. y Stewart R. Clegg (1994). "Critical issues in organization science: a dialogue" en *Organization Science*, vol. 5, no, 1, February, 1994, pp. 1-13.
- Levy, Daniel C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Levy, David y Maureen Scully (2007). "The institutional entrepreneur as modern prince: The strategic face of power in contested fields", en *Organization Studies*, no. 28, vol. 7, Londres, pp. 971-991.
- López, Romualdo Zarate (2001). "Las formas de gobierno en las universidades mexicanas", en *Revista de la Educación Superior*, vol.xxx (2), número 118, abril-junio del 2001, Asociación Nacional De Universidades E Instituciones De Educación Superior.
- López, Romualdo Zarate (2010). "Normatividad, formas de gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas mexicanas: ¿será posible su transformación?", en Ibarra, Eduardo *et. al.* (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México, UNAM/ Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UAM, pp. 203-234.
- López, Romualdo Zárate et al. (2011). "Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas", en *Perfiles educativos*, vol.33, no.131, México. Documento disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000100002&script=sci_arttext. Consultado el 4 de diciembre de 2012.

- Lounsbury, Michael y Ellen T. Crumley (2007). "New practice creation: An institutional perspective on innovation", en *Organization Studies*, no. 28, vol. 7, Londres, pp. 923-1012.
- Lucio Maqueo, Guadalupe (2006). "Los orígenes" en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal, pp.14-27.
- Luhmann, Niklas (1998), "Complejidad y sentido"; en Luhmann, Niklas (1998), *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Trotta, Valladolid. Cap. 1, pp. 25-30.
- Luhmann, Niklas (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, UIA, MÉXICO, pp. 3-38.
- Malinowski, B. (1922). "Introducción (a los Argonautas): objeto, método y finalidad de esta investigación" ", en Olvera, Guadalupe (ed.) y Palerm, Jacinta (coord.), *Guía y lecturas para una primera práctica de campo* (2008), UAQ-Serie Antropología, México, pp. 39-67.
- March, James G. (1989). *Decisions and organizations*, Blackwell, New York, pp. 101-115.
- March, James G. (1994). *A primer of decision making*, The Free Press, New York, pp. 1-23 y 175-219.
- March, James G. y Olsen, Johan P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., Universidad Autónoma de Sinaloa, México, pp. 67-109 y 251-268 (Capítulos II, III y IX).
- March, James G. (2007). "The study of organizations and organizing since 1945", en *Organization Studies*, 28 (1), pp. 9-19.
- March, James G. (2007). "The study of organizations and organizing since 1945", en *Organization studies*, 28 (1), pp. 9-19.
- March, James G. y Olsen, Johan P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., Universidad Autónoma de Sinaloa, México, pp. 67-109 y 251-268 (Capítulos II, III y IX).
- Mayo, Elton (1972). *Problemas humanos de la civilización industrial*, nueva visión, Buenos Aires.
- Mendoza, Javier Rojas (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México. De la planeación al Estado evaluador*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/ M.A. Porrúa, pp. 19-49.
- Meyer, A., Tsui, A. & Hinings, C. R. (1993), "Configurational approaches to organizational analysis", *Academy of Management Journal*, Vol. 36, No. 6, pp. 1175-1195.
- Meyer, John W. y Brian Rowan (1977). "Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony", en *The American Journal of Sociology*, vol. 83, núm. 2, pp. 340-363.
- Mintzberg, H (1989) *Mintzberg y la dirección*, Madnd. Días de Santos Ediciones, pp 109-297.

- Mintzberg, Henry, Bruce Ahlstrand y Joseph Lampel (1998). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico*, Editorial Granica, México.
- Miranda López, Francisco (2001) *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, El Colegio de México y Universidad Pedagógica Nacional, México. pp. 21-164, 209-292.
- Montaño Hirose, Luis (2001) “Los Nuevos Desafíos de la Docencia. Hacia la construcción –siempre inacabada– de la Universidad” en Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaño Hirose (coord.) *Universidad, Organización y Sociedad: arreglos y controversias*, UAM y Miguel Ángel Porrúa, pp. 105-132.
- Mouzelis, Nicos (1975). *Organización y burocracia*, Ediciones Península, Barcelona, pp. 131-153.
- Munné, Frederic (1999). “Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccionista” en *Revista de Psicología Social*, 14, 2-3, p. 131-144. Reproducido de *Psicología & Sociedade*, julio-diciembre 1998, 10, 2, p. 76-94.
- Nonaka, Ikujiro y Hirotaka Takeuchi (1999). *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México, pp. 61-103.
- Ordorika, Imanol (1999). “Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización en reforma de la UNAM)” en *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/M.A Porrúa, pp. 155-191.
- Ordorika, Imanol Sacristán, Jorge Martínez Stack y Rosa María Ramírez Martínez (2011). “La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente”, en *Revista De La Educación Superior*, Vol. XL (4), No. 160, Octubre - Diciembre de 2011, pp. 51 – 68.
- Ornelas, Carlos (2009). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE.
- Palerm, Jacinta (2008). “Guía para una primera práctica de campo”, en Olvera, Guadalupe (ed.) y Palerm, Jacinta (coord.), *Guía y lecturas para una primera práctica de campo*, UAQ-Serie Antropología, México, pp. 15-33.
- Pérez Rocha, Manuel (2001). “Propuestas educativas de gobierno del Distrito Federal” en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2000*, México, Universidad Pedagógica Nacional/ La Jornada Ediciones.
- Pérez Rocha, Manuel (2006). “El proyecto Iztapalapa” en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal, pp. 28-39.
- Pérez, Gloria Serrano (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, Colección Aula Abierta, Madrid, La Muralla, S.A., pp. 79-136.
- Perrow, Charles (1984), “La Historia del Zoológico o la vida en el arenal organizativo”, en Salaman, Graemme y Keneth Tompshon, *Control e Ideología en las Organizaciones*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 293-314.

- Pettigrew, Andrew M. (1977). "Strategy formulation as a political process" in *Studies of Management and Organizations*, vol. 7, no.2, pp. 78-87.
- Pfeffer, J. (2000), *Nuevos Rumbos en la Teoría de la Organización*, México, Oxford, pp. 1-30.
- Pugh, D.S. (1973). "The measurement of Organization Structures: Does context determine form?" *Organizational Dynamics*, Spring, pp. 19-34.
- Pugh, D S., Hickson, D. J., Hinings, C.R & C Turner (1968), "Dimensions of organization structure", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 13, No. 2, pp. 65-114.
- Rodríguez, Roberto Gómez (2004). "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004, México, ANUIES. Documento disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/130/02.html#e.
- Rodríguez, Roberto Gómez y Hugo Casanova Gardiel (coord.) (1998). *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, Tomo I, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/ M.A. Porrúa, pp. 7-85.
- Roethlisberger, F.J. y William Dickson (1966). *Management and the worker*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 551-568.
- Rovira, Mercedes (2010). "Formas colectivas de gobierno institucional", en *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, Agosto, pp. 76-81.
- Sampieri, Roberto Hernández, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (1991), *Metodología de la investigación*, México, Mcgraw-Hill.
- Schwartzman, Helen B. (1993). *Ethnography in organizations*, Sage, pp. 1-26.
- Scott, R. W. (1981), *Organizations, Rational, Natural and Open Systems*, Prentice, New Jersey, pp. 3-26.
- Sfez, Lucien (1984). *Crítica de la decisión*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 100-231.
- Simon, H. (1988), "La anatomía de la organización", en *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*, Buenos Aires, Aguilar Ediciones, pp. 209- 234.
- Simon, Herbert A. (1952), "Comments on the Theory of Organizations"; en *The American Political Science Review*, Vol. 46, No. 4, (Dec., 1952), pp. 1130-1139.
- Simon. H., Smithburg, D. y V. Thompson (1968), "La conducta y organizaciones humanas", en *Administration Publics*, México, Editorial Letras, pp. 48-81.
- Smircich, Linda y Stubbart Charles (1985), "Strategic Management in an Enacted World", en *Academy of Management Review*, Vol. 10, No 4, pp 724 – 736.
- Solís, Pedro C. Pérez (1992). "Modernización y evaluación de las Instituciones de Educación Superior en México: Un enfoque organizacional", en *Modernización en México. Comportamiento y costo*, Serie de investigación 6, México, UAM-I, pp. 133-161.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

- Taylor, Frederick W. (1972). "Shop Management", en *Scientific Management*, Greenwood Press Publishers, Connecticut, pp. 5-14.
- Taylor, Frederick W. (1997). "¿Qué es la administración científica?" y "Principios de la administración científica", en Merrill, Hardwood, *Clásicos en administración*, Limusa, México, pp. 77-107.
- Tolbert, S. Pamela y Lynne G. Zucker (1996), "The institutionalization of institutional theory", en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organization studies*, Sage, Londres, págs. 175-190
- Velásquez, David Silva (2005). *Gobierno de las universidades en América Latina. Derecho universitario comparado*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vergara, Ariana (2009) "Los académicos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM): ¿hacia una resignificación de la carrera académica?", Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Villaseñor, Guillermo García (1994). "Nuevas formas de gobierno en la educación superior", en *Perfiles Educativos*, abril-junio, núm. 64, México, UNAM, pp. 29-37.
- Weber, Max (1992). *Economía y sociedad*, FCE, México.
- Woodward, Joan (1975). "Management and technology", en Pugh, D. S., *Organization Theory*, Penguin Books, Londres, pp. 56-71.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.), Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Ziccardi, Alicia (1998). *Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital*. IIS, UNAM, México, M.A. Porrúa.
- Zucker, Lynne C. (2001) "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural" en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 126-153. (1991).

Notas periodísticas

- Crónica de la educación superior U2000*, en <http://u2000.com.mx/677/677sucesiones.html>. Consultado el 1 de octubre de 2012.
- El Universal*, "No fabricar perredistas en bachilleratos, exige PRI", Lunes 27 de Agosto 2001.
- El Universal*, "Faltan aún predios para prepas y la universidad", Viernes 02 de marzo de 2001.
- El Universal*, "Rechaza SEP programa para prepas del GDF", Jueves 12 de julio de 2001.
- El Universal*, "SEP avala UCM y preparatorias", Jueves 26 de julio de 2001.

Excélsior, Pazos, Francisco. "Aplazan paristas resolución de conflicto en la UACM", Jueves 11 de octubre de 2012, México, en http://excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=seccion-comunidad&cat=10&id_nota=863785. Consultado el 12 de octubre de 2012.

La Jornada, "La UACM, opción real para acceder a la educación superior: Manuel Pérez Rocha", Sábado 20 de Junio de 2009.

La Jornada, Bolaños, Ángel Sánchez. "Fijan grupos en la UACM cuatro puntos para solucionar el conflicto", Sábado 6 de octubre de 2012, México, pp. 30.

La Jornada, Cruz, Alejandro Flores. "Compromiso con la comunidad, fin de los egresados de la UACM", Martes 24 de septiembre de 2013, México, en <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/24/capital/035n1cap>.

Milenio, "El PRI propone ley para preparatorias y universidad", Jueves 30 de Agosto 2001.

Reforma, "Llama SEP a revisar legalidad de prepas" 21 de Julio de 2001. Documento disponible en <http://presidenciadelarepublica.com/inicio/foros/forogeneral>. Consulta realizada el 28 de Junio de 2010.

Reforma, Hernández, Mirtha. "Pelean en UACM por dinero", Miércoles 3 de octubre 2012, México, en <http://www.reforma.com/libre/online07/preacceso/articulos/default.aspx?plazaconsulta=reforma&url=http://www.reforma.com/ciudad/articulo/674/1347110>. Consultado el 12 de octubre de 2012.

Reforma, Hernández, Mirtha. "Rechazan entregar planteles de la UACM", Martes 25 de septiembre de 2012, México, en <http://www.reforma.com/libre/online07/preacceso/articulos/default.aspx?plazaconsulta=reforma&url=http://www.reforma.com/ciudad/articulo/673/1345305>. Consultado el 12 de octubre de 2012.

Otros documentos

Carta del Ing. Manuel Pérez Rocha a la Rectora de la UACM, 08 de abril de 2011, en www.uacm.edu.mx. Consultado el 03 de diciembre de 2011.

Comunicado (A), del Consejo Universitario de la UACM a la comunidad universitaria y opinión pública, 11 de abril de 2011, en www.uacm.edu.mx. Consultado el 02 de diciembre de 2011.

Comunicado (B), de profesores de la Academia de ciencia política y administración urbana a la comunidad universitaria: por una reforma académica en la UACM, abril 2011, en www.uacm.edu.mx. Consultado el 02 de diciembre de 2011.

Decreto de Creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2001), Gaceta Oficial del Distrito Federal, décima primera época, 26 de abril de 2001.

Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2010).

Gobierno Del Distrito Federal-GDF (2001). *Acuerdo del Jefe de Gobierno para la creación de 15 escuelas preparatorias y de la Universidad de la Ciudad de*

México, GDF, 9 de agosto, www.iems.df.gob.mx/sistema/pdf. Consultado el 03 de diciembre de 2011.

Gobierno del Distrito Federal- GDF (2005). *Quinto Informe del Gobierno del Distrito Federal*, Documento disponible en www.cosmoc.df.gob.mx/documentos/Ant/2info05.html. Consulta realizada el miércoles 14 de enero de 2009

Ley de Educación del Distrito Federal (2000). Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal del 8 de junio de 2000.

Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2005), México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 5 de enero de 2005.

Pronunciamiento (A), del Consejo Universitario y la Rectoría de la UACM, 01 de abril de 2011, en www.uacm.edu.mx. Consultado el 1 de diciembre de 2011.

Pronunciamiento (B), de la Dra. Esther Orozco, Rectora de la UACM, a la comunidad universitaria, a la ALDF, al opinión pública, 04 de abril de 2011, en www.uacm.edu.mx. Consultado el 01 de diciembre de 2011.

Réplica (A), de la liga estudiantil al comunicado de la doctora Orozco, 13/04/2011, en www.uacm.edu.mx. Consultado el 02 de diciembre de 2011.

Otras

Pacheco, Arturo (2010), "La intervención organizacional: un desafío transdisciplinario", en Primer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad UABC Mexicali 2010 Repensar el conocimiento y las ciencias en la era de la complejidad, Marzo 16, 17 y 18 de 2010; Mexicali, B.C., México, Universidad Autónoma de Baja California.

Lozano, Oscar (2012), notas de clase "Análisis Estratégico II", en Maestría en Estudios Organizacionales, UAM-I, enero.

Anexos

Guía de entrevista

a) Trayectoria laboral

1. ¿Cuál es su nombre y su profesión?
2. ¿En qué área se especializa?
3. ¿Cuántos años acumula ya de vida laboral y en qué instituciones se ha desempeñado?
4. ¿Cuáles y cómo han sido sus experiencias previas en otras instituciones de educación superior?
5. ¿Qué lo motivó a entrar a laborar en la UACM?
6. ¿Qué puesto ocupa en esta Universidad y qué funciones realiza?
7. ¿Desde hace cuánto trabaja en esta Universidad?
8. ¿Qué factores laborales lo han impulsado a seguir desempeñándose en la UACM?
9. ¿Qué es lo que cotidianamente realiza en un día laboral?

b) Opiniones sobre el diseño formal de la organización (modelo educativo y gobierno)

10. ¿Usted conoce el modelo educativo de la UACM y en qué consiste? ¿Me podría platicar acerca del tema?
11. ¿Conoce usted bajo qué condiciones surge la UACM y cuál es su objetivo?
12. ¿Cuáles son las principales diferencias que usted encuentra entre la UACM y un modelo educativo tradicional de educación superior?
13. ¿Considera que este proyecto se concreta en la cotidianidad de la Universidad? ¿Por qué?
14. ¿Usted considera que existe una aplicación real de los fundamentos que sustentan el modelo educativo de la UACM? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles considera que son las normativas que existen para regular la aplicación del modelo educativo de la UACM?

16. ¿Piensa usted que en la UACM existen normativas claras y precisas que faciliten el trabajo de las personas que laboran en esta Universidad? ¿Por qué?

17. ¿Piensa usted que la Universidad cuenta con la normatividad suficiente para hacer efectiva su autonomía y poder autogobernarse?

c) Prácticas reales

18. Desde su punto de vista, ¿cómo es el comportamiento de las autoridades de la UACM?

19. ¿Cómo es la relación entre las autoridades de la UACM y sus trabajadores?

20. ¿Por medio de qué o cómo se comunican y cómo es esa comunicación?

21. ¿Cómo son las relaciones entre los actores?

22. ¿Cuáles son los principales focos de conflicto o de cooperación entre los actores?

d) Rutinas de implementación

23. ¿Cuáles, considera usted, han sido los principales problemas de la UACM?

24. ¿Quiénes han intervenido en su solución?

25. ¿Qué propuestas han hecho para la solución de esos problemas?

26. ¿Con base en qué criterios se eligen las soluciones para los imprevistos que han surgido en la UACM?

27. ¿De qué manera han solucionado los problemas de implementación en la UACM?

e) Percepciones y opiniones generales

28. ¿Cuáles serían los elementos que, según su opinión, no funcionan y que deberían cambiarse de la UACM?

29. ¿Cuáles, para usted, son las principales ventajas o virtudes que han funcionado de la UACM?

30. ¿Cuáles han sido las principales modificaciones que se le han hecho al diseño original de la UACM?

31. ¿Para qué se han realizado dichas modificaciones?
32. ¿Usted piensa que esas modificaciones han corregido los aspectos que se buscaban mejorar? ¿Por qué?
33. ¿Cuál es la situación actual de la Universidad?



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00075

Matrícula: 2113800063

PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACION EN LAS FORMAS DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE LA CIUDAD DE MEXICO (UACM)

En México, D.F., se presentaron a las 10:00 horas del día 14 del mes de marzo del año 2014 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DRA. ANABELA LOPEZ BRABILLA
DR. JULIO CESAR CONTRERAS MANRIQUE
DR. AYUZABET DE LA ROSA ALBURQUERQUE

Bajo la Presidencia de la primera y con carácter de Secretario el último, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: AYDE CADENA LOPEZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

aprobar

Acto continuo, la presidenta del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



AYDE CADENA LOPEZ
ALUMNA

REVISÓ
[Signature]

LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

SECRETARIA ACADEMICA DE LA DIVISION DE CSH

MTRA. ALMA PATRICIA ADUNA MONDRAGON

PRESIDENTA

DRA. ANABELA LOPEZ BRABILLA

VOCAL

DR. JULIO CESAR CONTRERAS MANRIQUE

SECRETARIO

DR. AYUZABET DE LA ROSA ALBURQUERQUE