



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD IZTAPALAPA  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

**"LA CULTURA DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE GUERRERO. UN ESTUDIO COMPARATIVO"**

TESIS QUE PRESENTA:

YAMIL OMAR JORGE DIAZ BUSTOS  
MATRÍCULA 200381848

PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DIRECTOR:

**DR. ANTONIO BARBA ÁLVAREZ**

JURADOS:

**DR. ANTONIO BARBA ÁLVAREZ**

**DR. LUIS MONTAÑO HIROSE**

**DR. ENRIQUE VEGA VILLANUEVA**

  
Casa abierta al tiempo  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Departamento de Economía  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES**  
Av. Michoacán y la Periferia S/N,  
Col. Viveroneros C.P. 09340  
México D.F.  
Edificio H, Cubículo 176,  
Teléfono y fax:  
(52-5) 804 64 00

07/03/2022

Iztapalapa, Ciudad de México, julio 2005.

Se autoriza mediante  
sello.

## **DEDICATORIA**

Con mucho cariño, a mis hijos:

Carlos Adolfo Díaz Mejía

Osnar Karim Díaz Mejía

Mitzell Felisa Díaz Mejía

Janemil Omar Díaz Mejía

Quienes fueron los principales inspiradores e impulsores para que realizara el Doctorado en Estudios Organizacionales y concluyera satisfactoriamente esta importante actividad personal y académica. La constancia, esfuerzo y dedicación, finalmente rinden frutos y mucha satisfacción cuando vemos que se alcanzan nuestros propósitos y metas.

## **AGRADECIMIENTOS**

El haber ingresado al Doctorado en Estudios Organizacionales de la UAM Iztapalapa ha sido uno de los sucesos más importantes en mi vida personal y académica. No sólo fue un proceso de aprendizaje, sino de continua interacción entre mis compañeros y los profesores que, con su vasto conocimiento, capacidad, experiencia y consejos pudieron rendir un afortunado fruto que es el presente trabajo de investigación.

Asimismo, el programa nos permitió un intercambio enriquecedor de ideas, opiniones, literatura y trabajos, que muchos de ellos pudieron concretarse en ponencias o exposiciones, especialmente en los Coloquios y Congresos que organiza el Programa de Posgrado en Estudios Organizacionales junto con otras universidades e instituciones de educación superior, nacionales e internacionales.

Especialmente reconozco y, por supuesto agradezco, la sabia dirección de tesis del Dr. Antonio Barba Álvarez, quien orientó de manera pertinente el trabajo de investigación. Sus aportaciones críticas enriquecieron el trabajo de tesis, así como exitosa culminación. Aprecio de sobremanera las importantes enseñanzas del Dr. Luis Montaña Hirose, su paciencia y sus no menos importantes recomendaciones. Al Dr. Enrique Vega Villanueva, le agradezco la constancia, sus recomendaciones, la exhaustiva revisión del trabajo final, así como sus enriquecedoras aportaciones al mismo.

Indudablemente, mi eterno y profundo agradecimiento a la planta docente del Doctorado en Estudios Organizacionales, con profesores-investigadores de reconocimiento nacional e internacional, pero que, además, con un baluarte pedagógico y didáctico que, además de la transmisión del conocimiento, fomentaron el rigor académico y en general científico en el ámbito del quehacer académico y, sobre todo, en la formalidad de nuestros trabajos de investigación

Al equipo del doctorado: Alejandra González, Rosalba Capula y Juan Carlos Barba por su dedicación y acompañamiento en la excelente gestión académica. Siempre tuvieron un gesto amable, se esforzaron ante nuestros requerimientos en un ambiente cordial que no recuerdo se diera así en otras Instituciones de Educación Superior

Además, siempre tendré presentes a mis compañeros de generación quienes desinteresadamente contribuyeron con sus valiosos comentarios a ponderar las posibles alternativas y alcances de esta pequeña contribución a los estudios organizacionales.

**LA CULTURA DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA EN LAS  
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE  
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE  
GUERRERO. UN ESTUDIO COMPARATIVO**

# ÍNDICE

	Página
<b>Capítulo I. Introducción</b>	1
<b>Primera Parte: Metodología y Aproximación Teórica</b>	
<b>Capítulo 2. Ámbito de Estudio y Metodología</b>	13
1. Objetivos	13
2. Planteamientos iniciales y preguntas de investigación	15
3. El objeto de estudio	16
4. Los actores	16
5. Acotamiento del ámbito de estudio	17
6. Dimensiones o ejes estratégicos	18
7. El modelo metodológico	20
8. Propositiones	30
9. El método cualitativo	31
10. instrumentos metodológicos	38
<b>Capítulo 3. Aproximación Teórica</b>	41
1. El Management Crítico y la Teoría Crítica	43
2. Cultura y cultura de la gestión	57
3. Cultura organizacional y análisis simbólico	74
<b>Segunda Parte: Estudio Empírico</b>	81
<b>Capítulo 4. Descripción de las Instituciones de Educación Superior IES-G e IES-M</b>	83
1. Descripción de la IES-G	83
2. Descripción de la IES-M	97
<b>Capítulo 5. La influencia de las organizaciones internacionales en la conformación de los valores estratégicos de las IES</b>	113
1. La visión del Banco Mundial	113
2. La visión del Banco Interamericano de Desarrollo	116
3. La visión de la UNESCO	123
4. El diagnóstico de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.	131
<b>Capítulo 6. La visión de los organismos nacionales</b>	139
1. La visión de la SEP- SESIC	139
2. La visión de la ANUIES	147
3. La visión de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	158
4. La visión del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	160
<b>Capítulo 7. Los programas estratégicos</b>	163
1. Antecedentes: la planeación para el desarrollo de la educación superior	163
2. Los programas estratégicos	168
<b>Capítulo 8. Estudio de la gestión estratégica</b>	201
1. Estudio de los planes estratégicos	202
2. Los resultados del análisis de los programas estratégicos en las	235

IES-M e IES-G	
3. Los resultados de las entrevistas	259
4. los resultados de los cuestionarios	280
<b>Capítulo 9. La visión de la calidad total, la mejora continua y la gestión estratégica</b>	295
1. Procesos de calidad	304
2. TQM y cambio estructural	308
<b>Capítulo 10. Los mitos racionalizantes y la gestión estratégica</b>	313
1. El mito racionalizante y la modernización: el mito de un <i>nuevo comienzo</i>	317
2. <i>El mito racionalizante en la planeación estratégica</i>	321
3. <i>El mito racionalizante en la estructura organizacional: la DES</i>	322
4. <i>El mito racionalizante: el mito de renovación con movilidad en el origen (eficiencia e innovación)</i>	326
5. <i>El mito racionalizante: educación y desarrollo</i>	329
<b>Capítulo 11. Conclusiones</b>	333
<b>Bibliografía</b>	347
<b>Siglas y Acrónimos</b>	360

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas cuatro décadas las investigaciones de la cultura en las organizaciones han tomado particular relevancia. El estudio de la cultura se realiza desde diferentes puntos de vista, objetivos y perspectivas teóricas. Así, Barba y Solis (1997), Barba Álvarez, Antonio (1991, 1993), Montaña, Luis (2001), Ibarra Colado y Luis Montaña (1991), Astley y Van de Ven (1983), McKinley y Mone, (1998), como también March y Olsen (1977) y Smircich, Linda (1983), entre otros, hacen referencia, de diferente manera, a las controversias entre los distintos enfoques de las escuelas que estudian a la cultura en las organizaciones.

Aunque novedoso para la investigación en los estudios organizacionales, el estudio de la cultura ya tiene un largo tramo recorrido, ciencias tales como la antropología, sociología y filosofía, han dedicado bastante tiempo y legados sobre los estudios de la cultura. ¿Cómo conocernos? ¿Por qué somos de esta manera y no de otra? ¿Cómo conocer al *otro* - estudios de la *alteridad*-? ¿Por qué *se es así* y no de otra manera? ¿Por qué se realizan tales o cuales acciones? La respuesta a estas y otras preguntas no son sencillas y se responde de diferente manera con diferentes enfoques y perspectivas adoptadas.

El uso del concepto de cultura<sup>1</sup> lleva a muchas interpretaciones y controversias, no obstante, ya desde la antigüedad el concepto se utiliza de manera en *subjetiva* o *subjetual*: así, el término *paideia*, que es cercano al de cultura subjetiva, engloba los conocimientos, hábitos, costumbres y relaciones sociales. Por cultura, señala San Martín Sala (1999) "... no sólo interpretamos al mundo, sino que lo valoramos." (1999:249).

---

<sup>1</sup> Ferrater Mora observa que la Antropología Cultural apela a determinados datos etnológicos y arqueológicos e investiga la naturaleza, formas y condiciones de las culturas humanas, con los muy complejos aspectos de las relaciones familiares, *estructuras de poder*, costumbres, tradiciones, *lenguajes*, etc. (cfr. Ferrater Mora, 2001:185). Aunque, en esta investigación lo que se toma de ella, está conferida a un ámbito más restringido: el de la gestión estratégica para el desarrollo (este concepto se aclara un poco más adelante).

Aunque la cultura *objetiva* es una parte importante, incluso para el conocimiento de la cultura *subjetiva*, en la presente investigación lo que se privilegia es la parte *subjetiva* que se relaciona con los *valores* y *creencias* que un grupo o sociedad expresan en determinado ámbito y período de tiempo.

Las relaciones *intersubjetivas*, en muchos casos, se establecen con base en estas creencias, valoraciones o símbolos y significados culturales. Así, por ejemplo, Álvarez Uría (1996) hace un relato anecdótico, pero que en realidad ilustra la importancia del conocimiento de la cultura. Señala que, cuando Max Weber estuvo en los Estados Unidos en 1904, viajaba por tren a través del lejano oeste cuando conoció a un negociante de pompas fúnebres quien se interesaba bastante en las sectas religiosas. Con respecto a esto, Weber le comunicó su extrañeza. “*A mí me da igual lo que la gente crea*, le respondió el vendedor de quincallería funeraria, *pero no confiaría ni cincuenta centavos de crédito a un granjero o un comerciante que no perteneciese a ninguna iglesia. ¿Por qué iba a pagarme si no cree en nada?*” (Álvarez Uría, 1996: 16) Estas formas éticas, de valoración, le sirvieron a Weber para comprender, aún más, el espíritu del capitalismo y su relación con determinados valores y creencias derivadas del ámbito religioso -en especial el sectario-.

Se aprecia así, que parte importante de las relaciones intersubjetivas se sustentan al *compartir* determinados tipos de valores, creencias o costumbres y hábitos. Visto de otra forma, para comprender por qué determinados conjuntos o grupos sociales se comportan de tal o cual forma, es necesario compenetrarse en esa serie de actos, costumbres, hábitos, etc., a fin de entender, *interpretar* y *dar sentido* a las formas en que interactúan, al conocimiento de sus ideas, valores y creencias.

Existen diferentes metodologías para estos propósitos, así por ejemplo, la antropología estructuralista, de manera similar a los filósofos y científicos de las

ciencias naturales, trató de encontrar desde un principio patrones invariables o elementos que permaneciesen en los pueblos o grupos sociales y que no fuesen *contingentes*. Estas formas de análisis son consideradas como *nomológicas*. Levy-Strauss, desde el punto de vista de la antropología estructural, buscó también aquellos elementos considerados como *invariantes*. Esta es la forma reduccionista<sup>2</sup> de la ciencia en la que hace énfasis Levy-Strauss (1999).

Varias son las críticas que se le hacen a la antropología estructural, en especial, porque para muchos, hace caso omiso de la historia. De manera *metafórica* se dice que el estructuralismo se parece a la posición avanzada de una partida de ajedrez, en la cual se pueden estudiar los elementos interactuantes, es decir análisis de la posición y la predicción de los resultados. El problema es que no se sabe qué es lo que ocurrió con antelación: los procesos mediante los cuales se llegó a tal posición. La reacción de los estructuralistas es señalar que no es necesaria la historia porque se puede deducir: de una posición dada, se puede aproximadamente *inferir* qué fue lo que sucedió en el pasado.

Sin embargo, parece que el problema es mucho más profundo cuando se buscan elementos, *medidas o patrones invariantes*<sup>3</sup>. Por ejemplo, algo similar ocurrió con David Ricardo cuando buscaba una medida invariante para medir el valor de las mercancías. Supuso al oro como *patrón invariable de valor*, para que sirviera de medida de valor para todas las demás mercancías. Con todo, el oro, al igual que cualquier otra mercancía, variaba de valor o de precio. El problema permaneció, en el ámbito de la economía política clásica, de alguna manera insoluble, hasta que Carlos Marx en *El Capital*, utilizando el método dialéctico de Hegel, *construyó*, a través de un *elemento variable* -la cantidad de trabajo socialmente necesario- el

---

<sup>2</sup> Levy-Strauss no utiliza este término de manera peyorativa, sino que le parece conformante de un proceso normal de las ciencias, porque para él las ciencias o son reduccionistas (búsqueda de invariantes) o son estructuralistas, en esta última, la parte reduccionista relaciona los elementos *invariantes* con el proceso de investigación acerca del sistema al cual pertenecen.

<sup>3</sup> “Si un axiólogo afirma que existe una tabla de valores fija, inmutable y absoluta, cabe preguntar cómo lo sabe” (Frondizi, 1979: 153)

patrón de medida por medio del cual se podían expresar los valores de las demás mercancías y, por ende, comparar los valores entre sí.

Sucede así, que el patrón puede variar, más no por eso perder su capacidad de ser una medida de valor. Algo parecido sucede con determinados elementos considerados como valores en el estudio de la cultura, éstos pueden modificarse, lo que no niega la posibilidad de que sean apreciados como valores. Por ello es preferible hacer referencia a determinados rasgos de la cultura no como elementos invariables, sino como más bien, como permanentes o con tendencia a ser permanentes<sup>4</sup> en determinado ámbito y período de tiempo. Por ejemplo, en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas la *planeación* se constituye como un *valor* para el desarrollo y para la gestión. Pero la planeación ha ido tomando diferentes cauces: desde la planeación por programas hasta la planeación estratégica en los últimos años, más no por esto ha dejado de estimarse como un valor, a pesar de los cambios registrados en ella.

Se considera que, si bien los valores no tienden a variar fuertemente en el tiempo, no necesariamente implica que ellos no deban (ni tengan por qué) cambiar. El acercamiento de las culturas, la asimilación de valores de otras culturas, el poder jerárquico, la estructura de poder en una organización, sus relaciones con el medio, la manera en que la organización actúa e interactúa con el medio ambiente, etc., son elementos que pueden dar cause a modificaciones o cambios en los valores de la organización o parte de ella.

En el estudio realizado con relación a la cultura organizacional, se encontró que los valores, creencias, costumbres, de diferentes maneras eran compartidos por un conjunto de actores involucrados en la gestión para el desarrollo de las instituciones de educación superior. La narrativa y la acción eran concatenantes, de tal manera que se llega a concebir que por un lado, se estructuran un conjunto

---

<sup>4</sup> Si la tendencia es continua, entonces se puede hacer referencia a la conservación de los valores, ideas, costumbres, etc., en determinado ámbito cultural y en determinado período de tiempo.

de narrativas de carácter mítico, en tanto que, por otro, sin estar desarticuladas, se les asocia con elementos racionalizantes que dan pie para acuerdos intersubjetivos y acciones derivadas.

Por este motivo es que el estudio articula las narrativas y la acción de los actores involucrados en la gestión estratégica para el desarrollo en las IES con una posición teórica cercana a lo que Meyer y Rowan señalan como mitos racionales.

### *Management o gestión estratégica*

Para el desarrollo del trabajo de tesis se vinculan dos aspectos principales: el primero, del cual ya se ha hecho referencia, que es la cultura y el mito en las organizaciones y el segundo, que se relaciona con la gestión -o management<sup>5</sup>- orientada hacia el desarrollo estratégico en las mismas. Por eso en el transcurso de la presente investigación se hace referencia a la *gestión estratégica para el desarrollo*.

No es fortuito que en los estudios en las organizaciones se haga referencia al management estratégico, especialmente después de que en 1982 salió a la luz el libro de Peters y Waterman *The Search of Excelente* que es vista como una de las obras que enfatiza en las nuevas teorías y prácticas del management (Palmade, 1987:103), aunque Aubert y de Gaulejac (1993), hacen una crítica al *Costo de la Excelencia* desde una perspectiva del psicoanálisis crítico.

El management o gestión estratégica se relaciona con los procesos de planeación, los que constituyen solo una parte, aunque muy importante, de la gestión para el desarrollo<sup>6</sup>. Además, de la propia planeación estratégica de las IES, coexisten otros elementos que se interrelacionan, como lo son los grandes programas

---

<sup>5</sup> Se utiliza gestión como sinónimo de management. Así, se puede hablar indistintamente de gestión estratégica o management estratégico

<sup>6</sup> En la mayor parte del trabajo se toma como conceptos muy cercanos a la gestión estratégica para el desarrollo y al management estratégico.

educativos planteados por las instituciones nacionales, o por sus organismos conformantes: por ejemplo la Secretaría de Educación Pública, SEP, y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SESIC, o los programas derivados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el CONACyT.

En este trabajo se considera que existe una fuerte influencia de las instituciones nacionales tales como la SEP-SEIC, ANUIES y CONACyT en el sistema de valores de la gestión para el desarrollo de las IES públicas estatales para los casos de estudio: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en adelante IES-M y la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, en adelante IES-G. Adicionalmente, se juzga que también otras organizaciones denominadas como externas, tales como la OCDE, el Banco Mundial, el BID, entre otras, también han tenido influencia en los procesos de gestión estratégica en las IES.

Es importante señalar que en la investigación se presupone que existe cierta influencia, tanto de organismos nacionales como internacionales, en la adopción de determinadas narrativas que involucran valores y creencias en la cultura de la gestión estratégica<sup>7</sup>. Esto es diferente a afirmar que las instituciones nacionales o internacionales *determinan* la cultura de la gestión estratégica para el desarrollo. Porque lo primero consiste en el impacto que tiene el *medio o ambiente institucional* (Scott, 2001: 217) en la organización y, lo segundo, en las *relaciones de poder* entre organizaciones<sup>8</sup>. Esto ya había sido visualizado por Mitzber en *Safari a la Estrategia* (1999) en donde señala que la otra cara de la cultura lo constituye el poder<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Aquí se hace referencia a la cultura de la gestión estratégica orientada hacia el desarrollo de las IES. Por eso se puede hablar de una cultura de la gestión estratégica para el desarrollo o de gestión para el desarrollo.

<sup>8</sup> Parafraseando a Foucault, las relaciones de poder modificarían los cuerpos organizacionales (estructura) transformando su forma de pensar (cultura).

<sup>9</sup> El tratamiento del poder como parte de la cultura llevaría al desarrollo de otro trabajo de tesis. No obstante, se reconoce la importancia que el poder tiene en la conformación y permanencia de los valores y creencias de las culturas.

Señalan Meyer y Rowan (2001), con respecto a los elementos racionalizadores - como por muchos es comprendida la gestión o planeación estratégica en las IES-, que "...las normas de racionalidad no son simples valores generales [éstos] existen de maneras mucho más poderosas y específicas en las reglas, entendimientos y significados que se atribuyen a las estructuras sociales institucionalizadas" (2001: 82). Pero estos elementos culturales se construyen en determinados espacios de valorización, para Meyer y Rowan son los mitos racionalizadores. Pero en este trabajo de tesis se adopta una variante: la de los racionalizantes. De esa manera no queda desarticulado el espacio de la valoración con la narrativa que les da significado.

Junto con Lluís Duch (1998) se considera que existe una complementariedad entre discurso mítico y discurso lógico, lo que para Duch, "constituye, posiblemente, la única manera disponible del ser humano para *expresarse* exhaustivamente dando totalmente salida a su poliglotismo y polifacetismo constitutivos" (1998:17). También se adopta la posición de la posibilidad de la reconstrucción del mito por medio de la capacidad mitopoyética de los seres humanos. Para Duch, "lo que verdaderamente ocurre, es que, siempre y en todo lugar, el ser humano se encuentra sometido a nuevos procesos de *remitificación*." (Duch, 1998: 28).

Además el trabajo de investigación se reapropia de las propuestas de Kolakowsky (1999) quien resalta la importancia del mito en las formas de interacción presentes. Con lo que se quiere decir que el mito puede estudiar y desarrollar en *ámbitos no míticos*.

Por ende, el mito no puede concebirse sin espacios racionalizados puesto que esta racionalización se asocia con "discursos lógicos" complementarios vinculados con determinadas prácticas, creencias, valoraciones y significados. En las organizaciones sujetas de estudio frecuentemente se oye hablar de calidad, pertinencia, innovación –entre otros conceptos-, pero ¿a qué se refieren? ¿Cómo son valorados y debido a qué son valorados? ¿Cómo se articulan? ¿Con qué tipo

de discursos se asocian? ¿Cómo es que se producen? Estas y otras, fueron parte de las preguntas iniciales que llevaron a la presente investigación.

Existe toda una discusión epistemológica-axiológica acerca de si los valores son *objetivos* o *subjetivos*. En el trabajo que se desarrolla, la orientación se basa en la percepción subjetiva de los actores hacia determinados *bienes* o *hechos* que han sido contruidos de diferente manera. Estos bienes o hechos integran los procesos de gestión estratégica: planeación, calidad, pertinencia, vinculación, departamentalización, etc., que son valorizados y conforman los *valores subjetivos* de los actores involucrados en ellos.

Puesto que el ámbito de estos valores se encuentra en el tramo de la experiencia de los actores, entonces, se establece que los valores tienen, además de la valoración subjetiva un *ámbito empírico*. Esto influye para que la orientación de la investigación sea, además de empírica, cualitativa, Porque se puede expresar en una tabla de valores, que un valor pesa más que otro, pero no se puede decir exactamente cuánto. Pero en tanto que se puede realizar una valoración indirecta, es decir, valorar la forma en que a su vez los actores sopesan a determinados conjuntos de valores, entonces se trata de un método interpretativo, o hermenéutico como también se le suele calificar a esta forma de análisis.

Como se ha expresado, en este trabajo se parte del supuesto de la existencia de elementos que aún entendidos dentro de la estructura racional, pueden ser interpretados, de tal forma que sean comprendidos como *mitos racionalizantes*<sup>10</sup> y su persistencia (Zucker, 2001) es parte del significado de la gestión estratégica.

Esto sirve para establecer la base comparativa de dos IES y tratar de dar respuesta a la pregunta de si existen evidencias para que determinadas narrativas (internas y externas) de carácter institucional, ejerzan la suficiente influencia para

---

<sup>10</sup> Esta parte queda explicada en la propuesta teórica-metodológica.

conformar una cultura similar de la gestión estratégica para el desarrollo en dos Instituciones estatales públicas de educación superior

Por esta razón, se investiga si los valores y creencias sobre la gestión estratégica son similares en las dos IES. De ahí se establecen ciertas dimensiones en las cuales ellos operan. Estas dimensiones están asociadas a determinadas narrativas que los legitiman de diversa manera. Siguiendo a *Levy- Strauss* a estas narrativas se les ha dado el nombre de *mini-mitos*, porque no son mitos de gran extensión, pero si de importante significado.

El trabajo de investigación consta dos partes: la primera de ellas corresponde a los capítulos 2 y 3 que establecen la metodología empleada y la aproximación teórica, respectivamente. La segunda parte corresponde a la aproximación empírica que abarca los capítulos del 4 al 10. El último capítulo corresponde a las conclusiones.

Para lo anterior se ha establecido el siguiente capitulado: el capítulo actual que corresponde a una visión introductoria; el *capítulo 2* que se refiere a la metodología empleada, se trata de una breve discusión acerca de la dimensión epistemológica que en el trabajo de tesis se emplea y que lleva al planteamiento de determinadas proposiciones de investigación a ser confrontadas. En este mismo capítulo quedan estipuladas las herramientas de investigación utilizadas, las cuales son esencialmente de carácter cualitativo.

En el *capítulo 3* se desarrolla la discusión teórica que sostienen los planteamientos de este trabajo. En primer lugar, se encuentran las aportaciones del Management Crítico, que se asocia con la Teoría Crítica, con lo cual se trata de tener un planteamiento amplio de la cultura. Sin embargo, el estudio que es de carácter comparativo se refiere no a la totalidad de las organizaciones, sino a parte de ellas: a la gestión estratégica, por lo que su dimensión es mucho más reducida.

Debido a la problemática para definir a la cultura, puesto que ella se ha concebido como un *término hiper-referencial*, se ha tratado de resaltar, desde el punto de vista simbólico y antropológico, cómo es posible llegar a un concepto de ella haciendo énfasis en la gestión estratégica. Desde esta perspectiva, Aunque se toman en cuenta las aportaciones de Alvesson y Berg (1992) con relación al concepto de cultura dentro de la antropología simbólica, fue posible realizar una variante de Meyer y Rowan acerca de los mitos y, en lugar de optar por el desarrollo de mitos racionales, se procedió a destacar determinados espacios en los cuales se considera se pueden explicar estas interacciones: los mitos racionalizantes.

La segunda parte de la tesis abarca la parte empírica -capítulos 4 al 10-. En el *capítulo 4* se da una breve descripción de las dos instituciones sujetas de estudio, el *capítulo 5*, resalta algunos valores, creencias y recomendaciones de las instituciones internacionales y de diversas formas apropiados por las IES; el *capítulo 6*, introduce la visión de los organismos nacionales con relación a las aspectos que debe contemplar la gestión estratégica; en el siguiente capítulo.

El *capítulo 7*, trata de hacer evidente la influencia de determinados modelos del management que han sido adoptados en la planeación de las IES, esto es la planeación estratégica y los procesos de calidad total y mejora continua; el *capítulo 8* se encarga de revisar los principales programas estratégicos que se aplican en las IES, así como la posibilidad de poder destacar algunos de los valores que en ellos se privilegian; el *capítulo 9*, trata de proporcionar una visión integral en el estudio de la gestión estratégica: desde la investigación documental hasta la investigación de campo.

Huelga decir que tanto en el proceso de las entrevistas como en la de la aplicación de los cuestionarios siempre hubo algún tipo de reticencias. Éstas se presentaron principalmente en la IES-G. En algunos casos, la contestación del cuestionario aplicado por parte de los actores involucrados se llevó hasta el extremo de

consultarlo con sus superiores a fin de dar una respuesta *institucional*. En otros casos se pedía identificación, cartas del tutor y cualquier otro tipo de requisito para no comprometerse con algún tipo de declaración. El temor a la crítica es muy fuerte en esta IES. Muchas entrevistas se postergaron indefinidamente y se optó por no realizarlas, dado que no se establecieron los espacios en las agendas de los funcionarios. En cambio, los PTC de esta IES, aceptaron con mucho agrado tanto los cuestionarios como las entrevistas. Las reticencias encontradas en la IES-M fueron mucho menores. Sólo un funcionario de alto nivel nunca tuvo tiempo en su agenda para realizar la entrevista. No obstante, de manera similar a la IES-G, los PTC mostraron bastante disposición para el apoyo de esta investigación. Sus contestaciones fueron muy valiosas porque no respondieron a ningún tipo de presión política o institucional.

Finalmente el *capítulo 10* proporciona una alternativa con relación al *espacio simbólico* por medio del cual puede ser interpretada la gestión para el desarrollo estratégico: los mitos racionalizantes. En el último capítulo se presentan las conclusiones.

**PRIMERA PARTE:**

**METODOLOGÍA Y APROXIMACIÓN  
TEÓRICA**

## CAPÍTULO 2. ÁMBITO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

### 1. Objetivos

El propósito de esta investigación es realizar un estudio comparativo de la cultura de la gestión estratégica para el desarrollo -management estratégico- en dos instituciones de educación superior: la Universidad Autónoma de Estado de Morelos (IES-M) y la universidad Autónoma del Estado de Guerrero (IES-G). El estudio se acota para la gestión orientada hacia el desarrollo porque se abordan los principales programas estratégicos mediante los cuales las IES mantienen sus propósitos de largo alcance.

El concepto de *gestión* se toma como muy cercano al de management, por este motivo, a lo largo del trabajo de investigación se utilizan indistintamente. Sin embargo, no se adopta el concepto de gestión o management desde un punto de vista esencialmente técnico o instrumental, es decir, conceptualmente no se restringe las solas actividades de coordinación, conducción, organización y planeación, de determinados procesos y uso eficiente de los recursos, en este caso estratégicos, de las organizaciones, sino que se adopta el juicio de autores continuadores de la Teoría Crítica en el ámbito del management: se aprecia de la misma manera que lo hace Alvesson (Alvesson y Willmott, 1996: 10-11), además de la relación técnica, como una relación social.

De esta manera, se supera la esencialidad de la razón instrumental del management: no se trata de ver a la gestión estratégica como un conjunto de técnicas que se estructuran para establecer la congruencia entre medios y fines. Se considera que el management deber ser más objetivo<sup>1</sup>, este es un sentido interpretativo a lo que Horkheimer contraponen entre razón subjetiva y razón objetiva (cfr. Habermas, 1989: 440).

---

<sup>1</sup> Esta parte se detalla en el capítulo siguiente.

Si bien la investigación no propende a realizar un estudio comparativo del management, sino de la cultura del management estratégico o de la gestión estratégica, no por eso se soslaya que el management comparativo puede ubicarse en dos dimensiones de análisis: a) a nivel macro, “que se caracteriza por la observación de la relación entre cultura y estructura organizacional...y b) a nivel micro, que estudian las similitudes y diferencias entre las prácticas de los dirigentes y del management de las distintas culturas” (Barba y Solis, 1997, 96).

En el sentido del management comparativo, las dos IES pueden haber mantenido estrategias de desarrollo diferentes, lo cual se puede atribuir a diferentes causas o motivos que se relacionan por su contingencia: tamaño de estado y de población, diferenciación de desarrollo económico, ingresos, estructura de la educación media superior y educación superior, tipos de programas educativos de la educación superior: licenciaturas, especialidades, posgrado, etc., no obstante, a partir de principios de los noventa se puede percibir un cierto cambio en las políticas educativas que se aplican por igual a la mayoría de la IES públicas de los estados<sup>2</sup>. Estos cambios no se han percibido como integrales sino del año 2000 en adelante.

Se trata de investigar la forma en que los instrumentos<sup>3</sup> de las políticas, calificadas de isomorfas, influyen en la cultura de la gestión estratégica para el desarrollo, en las IES públicas sujetas de estudio. De observar determinadas dimensiones culturales en las cuales ellas han sido significativas y determinar tanto las fuentes como los mecanismos del cambio de la cultura de la gestión estratégica.

Debido a la consideración que se hace de la cultura y de los valores existentes en ella, el sentido de la investigación es *ideográfica*, puesto que se relaciona más con el tramo empírico de las observaciones en diferentes culturas para poder así llegar a determinar aquellos valores y creencias de la gestión estratégica, que son

---

<sup>2</sup> Aunque algunos programas son pensados inicialmente para las universidades estatales o de provincia, algunos de ellos, debido a su historia y desarrollo organizacional fueron adoptados por la Universidad Autónoma Metropolitana, que se encuentra en el Distrito Federal.

<sup>3</sup> Entre ellos se encuentra el FOMES, el PIFI y el PIFOP.

considerados en un conjunto de narrativas conformantes de diferentes ámbitos míticos con un alto grado de cohesión.

## **2. Planteamientos iniciales y preguntas de investigación**

Los planteamientos iniciales corresponden a determinadas *preguntas* que dieron pauta a la presente *investigación*. La primera de ellas, se refiere a la existencia de determinada influencia de los organismos internacionales para generar una nueva cultura de la gestión estratégica. Esto es, se plantea la pregunta acerca de que si al menos parcialmente se explica la cultura de la gestión o management estratégico debido a los valores propuestos por estos organismos. Lo anterior porque en los noventas, al entrar, nuestro país, en determinados procesos de modernización y reforma educativa y, especialmente, por ser considerado como un país desarrollado<sup>4</sup>, se asumieron ciertos compromisos que tuvieron influencia en determinados cambios de la gestión para el desarrollo estratégico. En segundo término, la influencia que tienen las organizaciones educativas de carácter nacional quienes, como se verá en el transcurso de la investigación, generan toda una serie de recomendaciones tanto para la estructura organizacional como para el accionar estratégico.

Por último, la manera en que, tanto la organización como los actores involucrados en la gestión para el desarrollo, tienen respuestas específicas frente a las recomendaciones institucionales del medio educativo y de los programas estratégicos aplicados a las instituciones de educación superior (IES) públicas de los estados.

Se piensa que los cambios en los valores de la estructura organizacional<sup>5</sup> y la forma en que interactúan los individuos *no implicará un cambio* en la cultura de la gestión para el desarrollo estratégico, si los cambios que se dan en la

---

<sup>4</sup> Parece irónico por la pobreza de casi la mitad de los mexicanos que México pueda pertenecer a organizaciones de países desarrollados tal como la OCDE

<sup>5</sup> Por ejemplo de privilegiar a la estructura por Dependencia de Educación Superior, DES, en lugar de Facultades en los procesos de gestión estratégica.

organización se establecen con el fin de cumplir con una normativa externa y conformarse de acuerdo a determinadas necesidades de recursos adicionales<sup>6</sup>. Será considerado como un cambio cultural si los actores, ante los cambios propuestos expresan una valoración subjetiva que implique la aceptación de los nuevos valores de la gestión, así como conformarse ante un conjunto de nuevas creencias con relación a la forma en que debería ser la gestión estratégica.

En este sentido es que se dice que se puede dar un cambio en la cultura de la gestión para el desarrollo o el management estratégico. Además, si se aceptan determinadas creencias en torno a los valores de la gestión se pueden establecer determinados *ámbitos míticos* sobre los cuales accionarán e interactuarán los actores involucrados en la gestión.

### **3. El objeto de estudio**

El objeto de estudio se relaciona con la gestión estratégica para el desarrollo de dos Instituciones de Educación Superior Pública (IES) ya mencionadas, Las dos forman parte de una estructura más compleja que es el sistema educativo mexicano y reciben una serie de influencias externas que tienen efectos en el ámbito de la cultura de la gestión para el desarrollo estratégico. Para poder tener una visión de la cultura de la gestión estratégica, además de la investigación documental, se consideran a determinados actores involucrados en los procesos de decisión estratégica.

### **4. Los actores**

Gran parte de la gestión estratégica la llevan a cabo funcionarios que a la vez son académicos en las IES, una fuerte proporción de ellos son Profesores de Tiempo Completo, PTC, en tanto que la menor parte, son funcionarios que sólo tienen el

---

<sup>6</sup> No hay cambio cultural porque éstos sólo se dan en la organización para cumplir con exigencias externas. Por ejemplo, si en el modelo de gestión de las IES se considera a la agrupación por DES como sólo un requisito de la SEP con el cual hay que cumplir, entonces, no existe una apropiación del modelo ni de sus valores. De ahí que si existe influencia esta será nimia.

perfil de administradores y no son académicos, o no ejercen la academia de tiempo completo.

Por este motivo, se incluyen, entre los actores, a aquellas personas que se involucran o que se han involucrado en la gestión estratégica de las IES como gestores o administradores; así como aquellos PTC que han tenido contacto con estos mismos procesos. En términos generales se hará referencia a ellos como PTC.

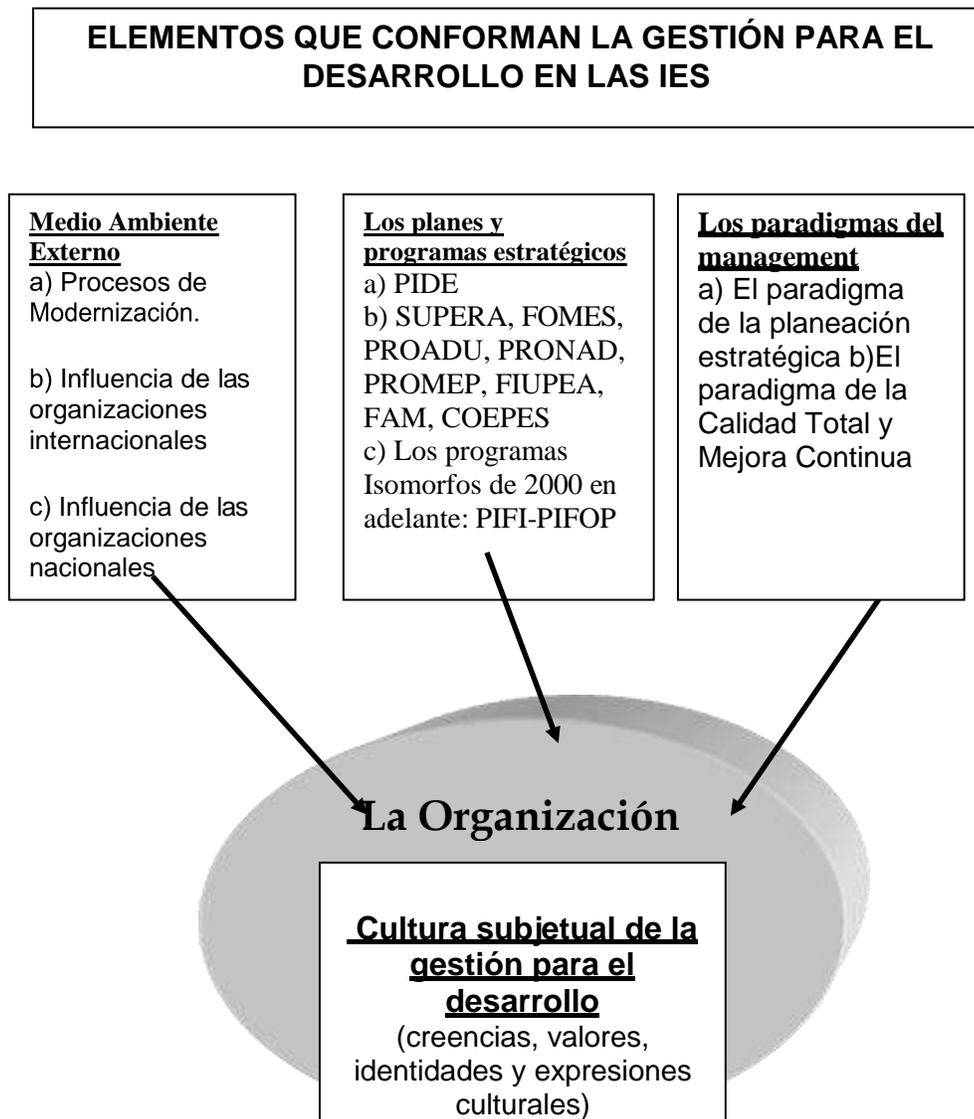
## **5. Acotamiento del ámbito de estudio**

Algunas salvedades que son necesarias señalar son las siguientes: aunque para nuestra sociedad se dan importantes cambios en la política educativa a partir de principios de los noventa, se considera que, finalmente, es a partir del año 2000 que se observan cambios que tienen la intención de lograr una integralidad en la gestión para el desarrollo. En los noventa se establece el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES, y otros programas importantes como el Programa de Normalización Administrativa, PRONAD, Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario, PROADU, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP, entre otros, que explican en gran parte, tanto el cambio en la estructura organizacional, como las acciones orientadas hacia el desarrollo estratégico de las IES públicas de los Estados. Pero no fueron programas que pudiesen ser tratados de manera integral como lo son actualmente el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI, y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado, PIFOP.

Por lo tanto, la década de los noventa se toma como antecedente para poder explicar la cultura de la gestión para el desarrollo del 2000 en adelante. El ámbito de este trabajo de tesis está acotado para los años de 2000 a 2003 para dos instituciones de educación superior la del estado de Morelos (IES-M) y la del estado de Guerrero (IES-G).

## 6. Dimensiones o ejes estratégicos.

Aunque se reconoce que implícito en el ámbito de estudio está una visión holística por medio de la cual se valoran las relaciones existentes en función de un todo, ello no implica que no se puedan destacar algunas de las partes consideradas como las más importantes en de este universo de investigación. Los elementos o dimensiones que a continuación se destacan forman parte de ese todo integrado y sólo se presentan de manera separada con fines de exposición, lo que no lleva a un desconocimiento de las propiedades de cada partes y a la aceptación de su importancia con relación a las demás y al conjunto.



Se han estipulado tres ejes estratégicos: el primer eje trata de descubrir el significado que para la organización tienen los procesos de modernización que son explicados parcialmente por la influencia de una *cultura externa*, esto es una vez que México fue considerado como un país desarrollado, manifiesta ciertos compromisos y requisitos de pertenencia en diferentes ámbitos, entre ellos el del sector educativo. Por ende, las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, junto con otros tratados que el país asume, son el reflejo de esta dimensión.

Además, se presume que tanto la influencia de las organizaciones externas, internacionales, tales como la OCDE, y las internas, tales como la Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP-SESIC, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, entre otras, ejercen determinado tipo de influencia que se puede observar de diferentes maneras, por ejemplo, mediante sus escritos o sus programas, o simplemente a través de las relaciones directas de gestión y de poder.

El segundo y tercer eje implican un plano mucho más empírico puesto que el segundo eje se refiere a los planes y programas que se instrumenta en las IES y que generan o median una cultura de la gestión para el desarrollo, en tanto que el tercero evoca la forma en que ciertos paradigmas del management -por ejemplo, la visión de la calidad total- incorporan en la gestión estratégica de las IES.

De esta manera se aborda inicialmente el estudio, porque una vez que se ha logrado obtener un determinado conjunto de valores implicados en la cultura de la gestión estratégica, entonces, se les puede diferenciar en determinadas dimensiones de valor. Estos conjuntos o dimensiones se pueden explicar en determinadas *narrativas* que *racionalizan* la acción de los individuos participantes en los procesos de gestión estratégica para el desarrollo de las IES. Estas

narrativas, pasan a formar lo que se ha denominado como *mitos racionalizantes* que son una variante de los *mitos racionales* de Meyer y Rowan (2001).

## 7. El modelo metodológico

La orientación que tradicionalmente es aceptada cuando se trata de la instrumentación de un método de investigación, se refiere a la estructura de los procedimientos y reglas de transformación por medio de las cuales los científicos manipulan la información para producir un conocimiento organizado. Sin embargo, la visión anterior es sólo una parte de lo que debe ser el método de investigación, el cual es más complejo, por lo que a continuación se desarrolla una propuesta de modelo metodológico que incluye, entre otras cosas una explicación del plano epistemológico<sup>7</sup> en que se desarrollará la investigación.

El modelo metodológico que aquí se aborda no tiene la intención de ser un sistema complicado, sino más bien, trata de resaltar la interrelación de algunos elementos que serán pertinentes para el desarrollo de la investigación. En este caso, se trata de una aproximación que trata de explicar desde diferentes dimensiones los ensambles entre *entidades teóricas* y el objeto de estudio o investigación.

La particularidad del método que se propone es que se puede tener una aproximación al reconocimiento de las entidades teóricas por medio de las *metáforas*<sup>8</sup> que normalmente se utilizan para el estudio de las organizaciones. Así, por ejemplo, si se asume a la *organización como una cultura*, entonces se está haciendo una metáfora de ella. La forma de realizarlo, ya que se supone que muchas de estas metáforas son entidades teóricas -no llegan a tener una instancia tan compleja como la teoría es con referencia a determinadas

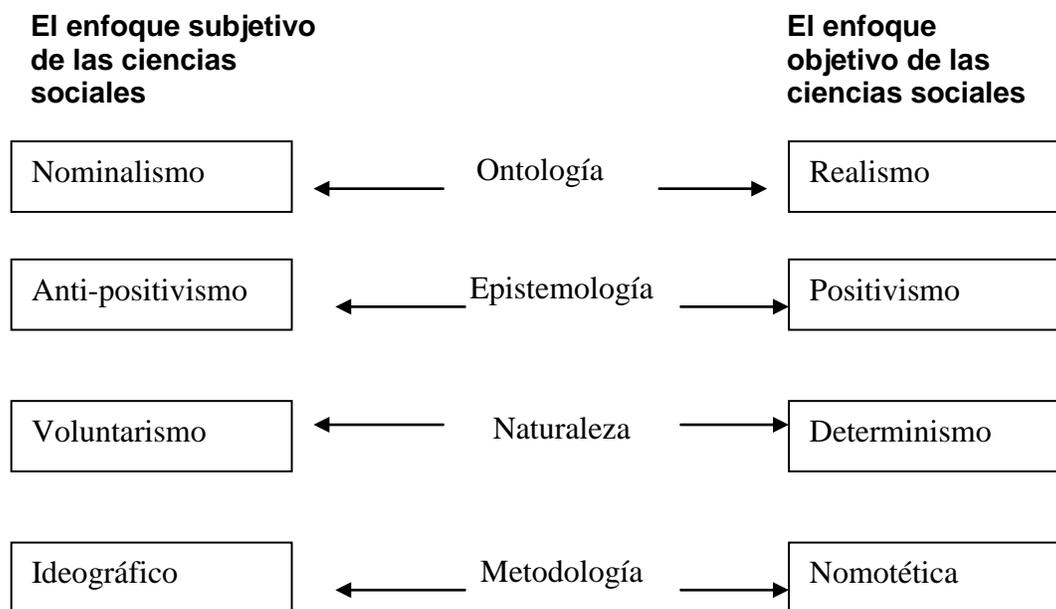
---

<sup>7</sup> Para una mejor comprensión la aproximación teórica se desarrolla en el próximo capítulo.

<sup>8</sup> Las metáforas condensan en una frase o aforismo el significado de la aportación teórica.

proposiciones de un orden menor<sup>9</sup>. Esto no es novedoso porque Burrell y Morgan (1979) desarrollan un esquema parecido pero con relación a las organizaciones, como se presentará un poco más adelante.

De acuerdo con esto, al tener referencias *teóricas*, se pueden tomar diferentes conceptos desarrollados por distintas *metáforas* que pueden ser explicatorias de la cultura organizacional, así como con visiones alternativas de los fenómenos culturales. Burrell y Morgan (1979) al estudiar la naturaleza de las ciencias sociales establecen que la *ontología* en las organizaciones se relaciona con la esencia del fenómeno bajo estudio. En el caso del presente trabajo, se relaciona con la esencia de la cultura de la gestión estratégica en las organizaciones. Los autores establecen determinadas características que diferencian la metodología de los estudios de las ciencias sociales de acuerdo con dos de sus principales enfoques: el enfoque subjetivo y el objetivo.



Fuente: Burrell y Morgan (1985:3).

<sup>9</sup> Aquí se asume que entre mayor sea el *orden*, mayor será el grado de abstracción, es decir se trata de explicaciones dadas por los paradigmas, metáforas o metanarrativas. En tanto que un orden menor, implica un plano de acercamiento más empírico.

Aunque es muy discutido este tipo de oposiciones para caracterizar las deferencias entre enfoque subjetivos y objetivos -pues en muchos de ellos se desconocen los límites que existen entre uno y otro elementos que los constituyen-, se puede partir de esta confrontación para poder apreciar algunas de las características ontológicas y epistemológicas de la propuesta metodológica

En primer lugar, se puede decir que el enfoque adoptado en la presente investigación es en cierto sentido *objetivo*<sup>10</sup> desde la perspectiva *ontológica*. Lo anterior porque se considera la existencia de la realidad independientemente del sujeto cognoscente. Lo cual no quiere decir que no se tenga la capacidad de llegara a la comprensión y entendimiento de esa realidad. Lo que se toma del realismo es que los eventos de la realidad objetiva pueden representarse en el pensamiento, aun considerando que esta representación no necesariamente tiene que ser exacta. En esta realidad se incluye a la cultura, porque, como se reconoce, se nace en una cultura y se toman muchas cosas como dadas, hasta que se empieza a preguntar y problematizar sobre la misma. Además, desde el punto de vista *epistemológico*, no se asume una visión positivista, sino más bien, se tratan de visión interpretativa acerca de la gestión. En este sentido, el plano de las relaciones empíricas son muy importantes y dan cuenta de los valores, creencias, mitos que se establecen en la cultura de la gestión estratégica. Estas elucidaciones, aunque basadas en un trabajo empírico son interpretativas y simbólicas, las cuales están un tanto alejadas de la forma positivista de estudiar a las organizaciones.

Con relación al binomio *nominalismo-realismo*, no se considera que las cosas, objetos que pueden ser del conocimiento, sean simplemente formas de expresión (nombres), puesto que se caería en la antigua concepción de los griegos clásicos, acerca de que los nombres de los objetos deben expresar lo que los objetos son. En este sentido, hay una tendencia en el trabajo actual a adoptar la posición realista con relación a la posición sujeto-objeto. En ésta se establece que el objeto

---

<sup>10</sup> Lo objetivo del análisis no niega las posibilidades de la intersubjetividad de los actores.

existe independientemente de la existencia o conocimiento del hombre, el sujeto. Pero sin llegar al plano metafísico que rebasa la representación de la *physis*, de la naturaleza, es decir, no se consideran a los objetos como trascendentales o *en sí*. Esto último se justifica porque se da el caso de que al considerar el objeto en sí, se llega a la conclusión de que este es completamente autónomo, lo cual no es consecuente con la forma en que se investiga a la cultura organizacional en el presente trabajo.

En segundo término, es conveniente aclarar que el *nominalismo* y el *realismo* son ya añejas discusiones de orden filosófico, los cuales están fuertemente ligados al problema de los *universales*. Éste último pretende dar un sentido de uniformidad a la existencia de diferentes cosas. Pero por otro lado, también significa que una idea puede tener aplicación a diferentes tipos de cosas. En oposición a los universales se encuentra la impresión de los sentidos, los cuales son *contingentes*. Pero lo que se quiere destacar, es que el *nominalismo* niega la existencia de los *universales* y también rehúsa a la idea de que el pensamiento sea capaz de engendrarlos. Para el *nominalismo* lo que en realidad existen son *nombres* más no ideas; existen designaciones verbales que son útiles para agrupar a los objetos en una serie particular de eventos.

Lo anterior lleva a una oposición adicional que no está explícita en el análisis de Burrell y Morgan, que es la oposición entre *realismo* e *idealismo*. Una explicación entre estos dos conceptos se puede ver en Norbeck (1976) quien indica que el *realismo* es el cuerpo de pensamientos filosóficos que sostiene que la existencia de las cosas puede considerarse independientemente y de manera distinta del conocimiento y de la mente que se enfrenta a ellas. En tanto que el *idealismo*, mantiene la visión de que todas las cosas son parte del conocimiento humano y de la mente que las conoce (Norbeck; 1976: 5). Una forma de entender al *idealismo* es a través de la frase “no hay objeto sin sujeto”, el sujeto es lo que hace que el objeto exista. En tanto que la posición *realista* indicaría que “el objeto existe independientemente (con o sin) del sujeto”.

En el transcurso del actual trabajo de tesis no se considera esencialmente a la cultura como la organización de leyes o normas del comportamiento que existen en la mente de aquellos que están inmersos en determinadas culturas, y que, además, se constituyen como los agentes transmisores de la misma; sino más bien, aun partiendo de que el concepto de cultura es una abstracción, se considera a la cultura como un fenómeno natural, en el cual participa el hombre, y que puede ser, la cultura, sujeto de observación por medio de diferentes enfoques científicos. Así, con referencia a cómo se adquiere la cultura, se considera que es principalmente adquirida por aprendizaje y no por aspectos biológicos - genéticamente transmitida-, es el hombre mismo el que genera y transmite cultura.

Por otro lado, es difícil aceptar la posición *determinista* como parte de la objetividad en el trabajo que se desarrolla, porque la cultura organizacional, bajo la perspectiva del análisis que aquí se adopta, la supone como un fenómeno complejo cuyos elementos tienen múltiple influencia. El Management Crítico, derivado de la Teoría Crítica es importante para el entendimiento tanto de la estructura social como de los procesos de gestión en las instituciones sujetas de estudio.

Si se adopta el sentido determinista, sería riesgoso decir, antes de estudiar al fenómeno cultural, que sus elementos están previamente determinados, o que la cultura organizacional depende y es construida por sus miembros, con lo que se estaría diciendo que la cultura es *voluntarista*. Pero si ello es así, sería el resultado de la investigación y no como un conocimiento *a priori*.

Con relación a los argumentos *nomotético* e *ideográfico*, el trabajo se acerca mucho más a las tesis relacionadas con la *representación simbólica* que con posiciones cercanas al *funcionalismo* y el positivismo quienes tratan de encontrar leyes generales del comportamiento humano en determinados ámbitos sociales. Gran parte del trabajo y de sus resultados se establece por medio de la

observación y análisis de textos, estos niveles bajos de abstracción que caracterizan al tramo empírico que al discernimiento de leyes de carácter general, por ello el tipo estudio puede ser caracterizado como ideográfico, que se opone a la visión tradicional del positivismo de encontrar grandes leyes que regidoras de los fenómenos sociales.

Cuando se incluye una dimensión ontológica a determinados estudios, se está tratando de dar una respuesta al problema de lo que es. En el caso de estudio de la presente investigación, la respuesta se relaciona con lo que es, con el *ente*<sup>11</sup> que se pretende abordar. En este caso se trata de dar una respuesta a lo que es la cultura del management en dos organizaciones diferentes. Pero el estudio de la cultura lleva a instancias más elaboradas como lo son los mitos que se generan y se transmiten en la propia cultura. Esta parte se desarrolla en la aproximación teórica del próximo capítulo.

Como se ha mencionado, Burrell y Morgan parten de diferenciar ciertos elementos con relación a determinadas dimensiones objetivas y subjetivas, lo cual ha servido, aunque parcialmente, para establecer algunas de las consideraciones ontológicas y epistemológicas a las cuales se aboca el trabajo de investigación.

Sin embargo, Burrell y Morgan<sup>12</sup>, establecen cuatro paradigmas con relación a la dimensiones objetiva y subjetivas: el funcionalista, el interpretativo, el radical humanista y el radical estructuralista. Brevemente se realiza una descripción de cada uno de ellos.

El Paradigma *funcionalista* señala que, en general, la sociedad puede explicarse de manera sistémica y su tendencia es hacia la producción de un orden y de regulación. El científico en el proceso de investigación considera que por el rigor del método científico éste debe tomar distancia del sujeto-materia de

---

<sup>11</sup> A partir de Heidegger, se distingue entre ontológico, para hacer referencia a los problemas del ser y *óntico* para hacer referencia al estudio de los *entes*.

<sup>12</sup> Las explicaciones de los paradigmas se fundamentan en los argumentos de Hassard, 1993: 89-90.

investigación. Normalmente se considera que tiene una orientación pragmática, en el sentido de que la investigación debe arrojar un resultado útil para la sociedad.

En Habermas (Hassard, 1993) este tipo de paradigma se asocia con lo que el autor denomina como ciencia empírico-analítica con un determinado interés cognitivo con relación a la predicción y al control con respecto a las ciencias sociales y naturales. De acuerdo con Hassard esta clase de ciencia se asocia con lo que él denomina como *metanarrativas*, pero que en realidad son ciertos desarrollos teóricos de las narrativas organizacionales: teoría de la contingencia, teoría de la firma, administración científica, teoría de la decisión, etc. No obstante, destaca los siguientes paradigmas, que son tomados de Burrell y Morgan (1985: 22-35).

El *interpretativo*. Aunque supone que existe cierto orden y regulación social, con un *estatus ontológico precario*, que conduce a que no exista una forma externa concreta bien definida. El mundo es el producto de la experiencia intersubjetiva, es mejor apreciado por la *participación en la acción*. El investigador trata entonces de *deconstruir* el proceso fenomenológico en que las realidades compartidas son construidas, mantenidas y transformadas.

El *radical humanista*. Comparte con el paradigma interpretativo que la realidad es socialmente construida. No obstante, lo importante para este paradigma es la *patología de la conciencia* (en el capitalismo se da el problema de la alineación o enajenación), esto es cada actor es prisionero del propio mundo (espacio social) que el mismo ayuda a crear.

El *radical estructuralista*. En este se encuentra una crítica caracterizada como radical, tomando en cuenta que este paradigma está asociado a un punto de vista materialista, por este motivo la realidad concreta se considera como fáctica. Posee una fuerte existencia externa siendo independiente de la manera en que es

socialmente construida. Este paradigma considera al mundo social caracterizado por tensiones intrínsecas y contradicciones.

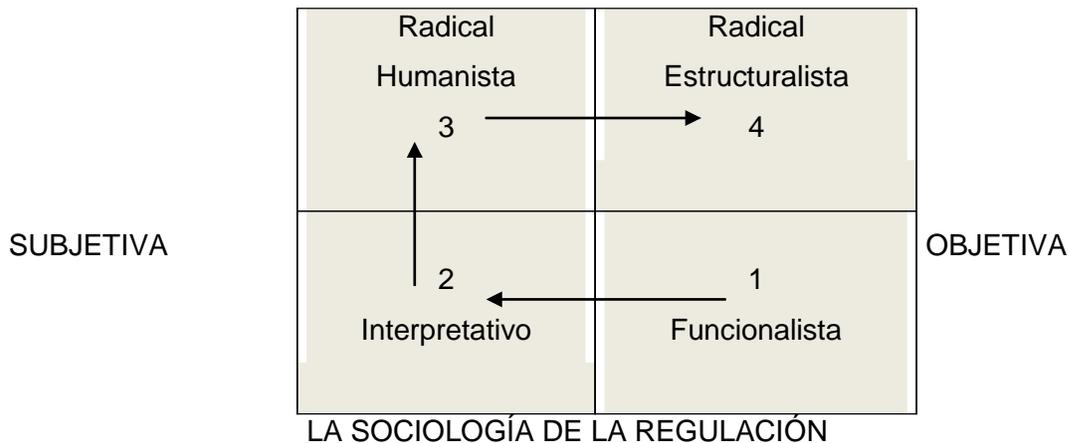
Si se consideran los paradigmas radical humanista e interpretativo, sus ámbitos pueden estar cercanos a la lectura que hace Hassard de la ciencia *Histórico-Hermenéutica* de Habermas (Hassard, 1991:90-92) la cual es derivada de los esfuerzos de los humanos de comunicarse unos con otros, que conlleva al conocimiento de las formas de vida de los *otros*, que implica, de acuerdo con Habermas, una relación intersubjetiva que lleva al entendimiento mutuo. En el ámbito teórico de los estudios organizacionales esto se trasluce en los estudios etnográficos o culturales, estudios de la cultura y el simbolismo organizacional, el posestructuralismo, posindustrialismo, posfordismo y modernización.

Por último la conjunción entre los paradigmas radical humanista y radical estructuralista principalmente, se asocia con lo que Habermas estipula como *ciencia crítica*, que a pesar de reconocer que puede tener elementos tanto de la ciencias *histórica-hermenéutica* y *analítico-empírica*, la diferencia radica en que su objetivo está derivado de los esfuerzos de conocer el ejercicio del poder y su interrelación con la representación y construcción de la realidad, lo que puede ser motivado por un *interés emancipatorio*. De esta manera se asocia con los estudios que realizan los estudios organizaciones con relación al poder, el institucionalismo, el nuevo institucionalismo, marxismo, neomarxismo y la Teoría Crítica, entre los más importantes.

De esta manera Hassard hace el intento de realizar una suerte de estudio interparadigmático partiendo de los esquemas de Burrell y Morgan, tanto desde el punto de vista de los enfoques objetivos y subjetivos de las ciencias sociales.

No se niega ninguno de los cuatro paradigmas, sino que adopta el esquema objetivo subjetivo para dos tipos de posiciones teóricas de la sociología: la sociología del cambio radical y la sociología de la regulación.

### LA SOCIOLOGÍA DEL CAMBIO RADICAL



Fuente: Hassard (1993: 91)

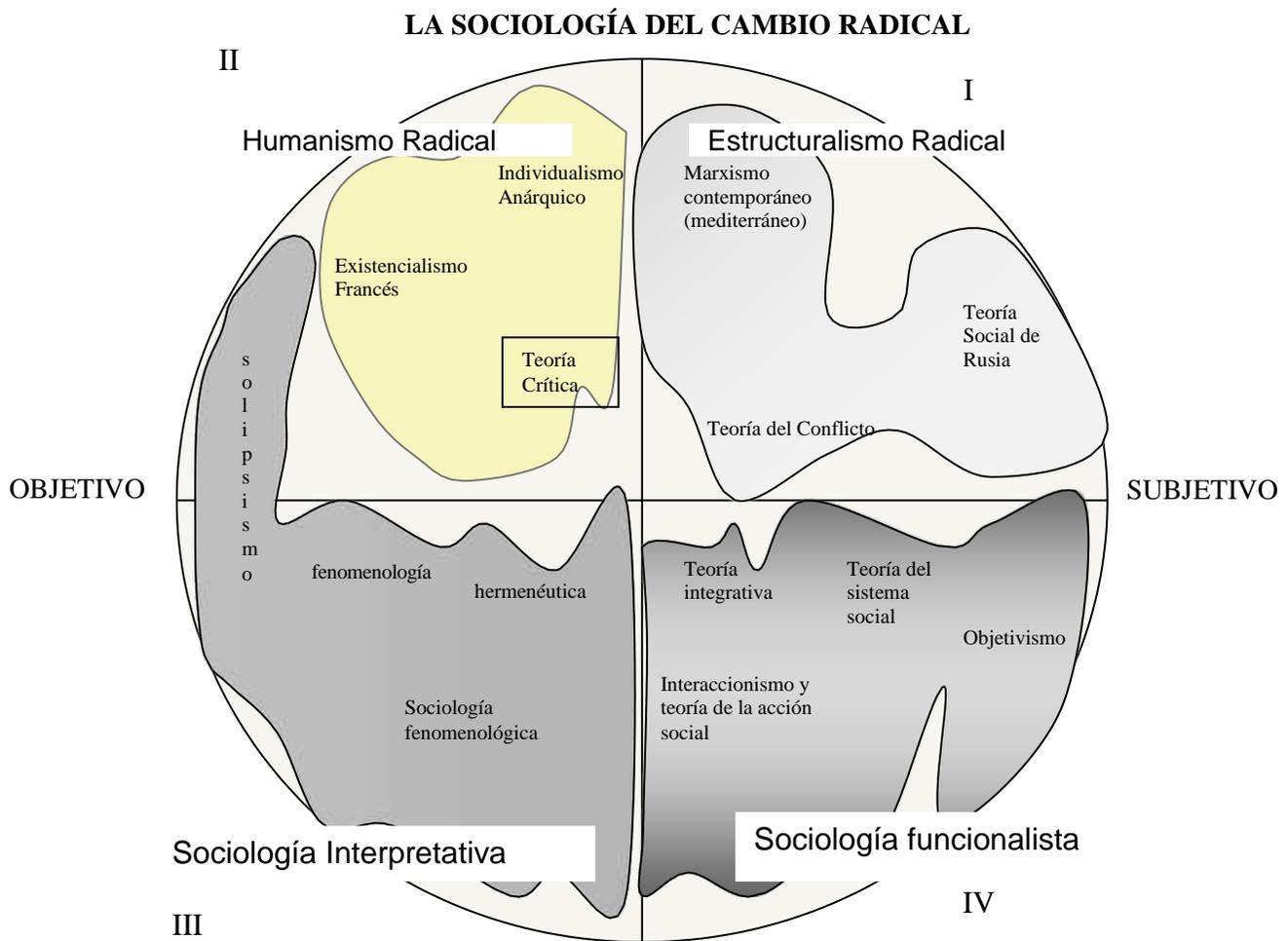
A pesar de que la posición de Burrell y Morgan concluye en la incomensurabilidad de los paradigmas y que por eso mismo un esquema interactivo como el de Hassard no es posible de sostener. Hassard insiste en que se pueden estudiar algunos tópicos de acuerdo a un tema general como lo puede ser la organización del trabajo, acudiendo al paradigma funcionalista para temas como la motivación del trabajo; al paradigma interpretativo para el estudio de las rutinas de trabajo; al radical-humanista para capacitación empresarial y al radical estructuralista para las relaciones de empleados Hassard (1993: 91).

Una alternativa es la que desarrollan Alvesson y Willmott (1996) en la que partiendo del esquema de los tres tipos de ciencias de Habermas critican la propuesta de Burrell y Morgan, que se expresa en forma matricial y que incluyen las dimensiones objetivas y subjetivas para las teorías sociológicas de la regulación y del cambio sociológico.

En el siguiente cuadro se presenta una versión modificada de la presentación matricial de Burrell y Morgan. En éste se pueden apreciar la forma en que se integran los diferentes paradigmas de acuerdo a posiciones subjetivas y objetivas, bajo diferentes enfoques sociológicos

Así el modelo metodológico propuesto, no se sujeta necesariamente de manera exclusiva a una sola dimensión (establecidas en las particiones I, II, III y IV del diagrama), sino que puede formar parte de una o más de ellas.

Sin embargo, de acuerdo con las características expresadas, la metodología propuesta recaerá en su mayor parte en la dimensión II y III del esquema del Burrell –Hassard- Alvesson.



Fuente: Cuadro de Alvesson y Wilmott (1993:54). Modificado.

## 8. Propositiones

*Proposición 1.* La cultura de la gestión para el desarrollo o estratégica de las IES está fuertemente influenciada por los grandes programas para el desarrollo educativo para la educación superior, las recomendaciones de organismos internacionales tales como la OCDE, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo entre otros, así como de instituciones nacionales como la ANUIES y SESIC y CONACYT. Esta influencia se puede apreciar en la conformación de valores y creencias con las que interactúan los principales actores integrantes de la gestión estratégica en las IES. Es posible que a través de los mitos racionalizantes se trate, entonces, de interpretar las normas o reglas -que pueden estar instauradas en un conjunto de programas o funciones, o en determinados subculturas de la organización- que explican la interacción entre los sujetos (actores) en la organización.

*Proposición 2.* Estos valores y creencias pueden ser interpretados en espacios simbólicos como lo son los mitos racionalizantes que le dan sentido y cohesión a sus acciones en el ámbito de la gestión estratégica.. Se presume que entre más compleja es la organización y más articulada a su medio<sup>13</sup>, mayor será la necesidad de contar con una estructura racionalizada que podrá ser descrita por uno varios mitos racionalizantes.

*Proposición 3.* Existen diferencias particulares en cada una de estas instituciones que influyen para que la cultura de la gestión estratégica sea mucho más acentuada en la IES-M que en la IES-G, debido a que en la primera, se tiene un fuerte grado de asimilación de la gestión estratégica y de la gestión para el desarrollo, en tanto que en la segunda el grado es mucho menor y los cambios que se dan en la estructura organizacional, responden mucho más a posiciones logísticas para allegarse de recursos y no como una estrategia de desarrollo.

---

<sup>13</sup> Por ejemplo para las IES, una parte de su medio será la propia estructura (sistema) de la educación superior pública.

*Proposición 4.* Dado que la función del mito racionalizante es proporcionar los elementos de identidad, de expresión interpretativa de la racionalidad en la acción intersubjetiva, se advierte que la estructura de la organización para la planeación en la IES-M, responde en un grado mayor a las expectativas para el desarrollo tomando en cuenta los grandes programas nacionales tales como el PIFI y el PIFOP, en tanto que en la IES-G, su integración a este tipo de políticas es mucho menor, se puede establecer en esta IES la gestión obedece más a problemas del entorno inmediato y a la contingencia. Lo racionalizante del mito tiene más efectos en la IES-M que en la IES-G.

## **9. El método cualitativo**

*La visión con respecto a los métodos cualitativos y cuantitativos*

El privilegio que se le da al uso de método cualitativo se relaciona con los objetivos de la investigación, los cuales vinculan hechos que son interpretados para evidenciar la forma en que se expresa la cultura en una organización.

Además de este argumento, está el sentido de *objetividad* en el planteamiento de la investigación, el cual se relaciona la dualidad explicación-comprensión, es decir con las posiciones *nomotéticas* e *ideográficas* de las ciencias sociales. Las primeras se encuentran en niveles muy altos de abstracción, tratan de encontrar leyes generales que expliquen los fenómenos sociales, en tanto que las segundas, tratan de describir, más que de explicar, aquellos fenómenos que tal vez no tengan réplica.

Sin embargo, es difícil en una investigación, mantener de manera exclusiva una sola opción. Es decir, si se considerara exclusivamente la posición ideográfica, se tendrá que contentar el investigador con la sola descripción del fenómeno, sin darle mayor sentido o interpretación. Por esta razón, el carácter ideográfico de la

investigación, que en el estudio de las culturas es complementado en este trabajo por la adopción de otros enfoques cualitativos como lo son:

a) *Método hermenéutico en su vertiente de interpretación de textos y contextual*

b) *La interpretación simbólica en su vertiente mítica*

Por parte de la visión nomotética, las ciencias sociales buscan la generación de leyes generales que expliquen a los fenómenos sociales, incluyendo su accionar. Estas leyes puede ser de carácter cuantitativo o cualitativo, sin embargo, los dos mantienen una expresión formal. Partiendo de esta consideración, se puede, sin lugar a dudas expresar que no es el objetivo instrumentar una investigación con estas características, sino más bien se acerca a las posiciones ideográficas, en el sentido de reconstrucción del significado de un subconjunto de acciones sociales, en determinado ámbito cultural.

Un problema de abocarse exclusivamente a una metodología ideográfica es que ello significa negar que se pueda llegar a la construcción de leyes causales o universales en el ámbito de las ciencias sociales. Esta posición radical no se adopta en este trabajo. Sin embargo la posición nomotética radical conduciría a cierto grado de *determinismo*. Porque si se considera que todo acontecimiento social está regulado por leyes universales, entonces no hay sucesos aleatorios, por lo que la ciencia estaría encargada de buscar esas regularidades que caracterizarían a los fenómenos sociales, que serían repetibles y, por ende, pronosticables.

Se acepta que determinados fenómenos sociales pueden ser explicados a través de determinadas leyes causales aunque no todos pueden mantener estas propiedades, porque no se niega la posibilidad de que algunos o gran parte de ellos sean irrepetibles, por ende azarosos y de ahí, con difícil capacidad de pronóstico.

Si la anterior proposición se radicaliza, podría conducir a que el método cualitativo no sea considerado dentro del ámbito de las ciencias sociales. Porque si se cree que los hechos sociales pueden ser pronosticables, entonces el método cuantitativo será privilegiado por su capacidad de pronóstico, mientras que por otra parte, si se considera que no existen leyes causales o universales, entonces, el método cuantitativo no tendrá nada que hacer en el ámbito de las ciencias sociales.

El método privilegiado en este trabajo de tesis es el *método cualitativo*, ello conduce a la obtención de rasgos descriptivos y de interpretación del significado. Por esta razón en el análisis ideográfico se prefiere acudir a las fuentes primarias, ya sean estos documentos, personas, u otros. Con ello no se construye un modelo pero si una interpretación. Esta interpretación para los cualitativistas es objetiva, mientras que para la los cuantitativistas es subjetiva porque se base en la apreciación de un sujeto. Sin embargo, de acuerdo con León Portilla (1973)

Al parecer, toda comprensión de hechos históricos o de una cultura distinta, implica en realidad una peculiar forma de dialéctica interna. Por una parte está el esfuerzo de acercamiento, que supone prescindir de lo que es propio. Pero por otra, ese mismo afán de comprensión no podría llevar a ningún lado si, quien investiga y observa, pudiera prescindir realmente de las categorías y actitudes de su propio contexto cultural. Inevitablemente, estará presente y actuante la mentalidad propia, con sus categorías propias, si es que algo al fin va a comprenderse. De modo semejante al relativismo vigente en el caso de la física nuclear, así también en el mundo de la historia y de la antropología, necesariamente el observador modifica y altera, para poder comprenderlo, al hecho histórico o de otra cultura, cuya imagen pretende lograr [...esto] da origen a una forma especial de conocimiento en el campo de lo histórico y lo antropológico [...] da principio a un proceso de conocimiento dirigido a volver comprensibles para sí esos entes, hasta encontrarles un sentido determinado. Inevitablemente ese proceso se inicia proyectando concepciones y categorías mentales que ya poseía el observador en su propio bagaje intelectual (Portilla, 1973:16).

También pueden llegarse a controversias con relación a lo que cada una de estas vertientes –nomológica e ideográfica- entienda por empírico. Porque para los ideográficos, los nomotéticos están mas cerca del empirismo y, por ende, del positivismo, porque sus investigaciones se basan en datos (no en hechos) que forman parte de un bagaje estadístico y matemático muy parecido al que se realiza en las ciencias tales como la física. Sin embargo, las posiciones ideográficas también están muy cerca del objeto de estudio cuando se realiza una investigación de carácter cualitativo, la diferencia es que no se está experimentando como en el caso de la física.

En todo caso, en las ciencias sociales, dependiendo de los propósitos de la investigación se podrá emplear tal o cual método. Sin embargo, en las ciencias sociales bajo el enfoque cualitativo, se puede partir de metáforas (como el de la sociedad vista como un ente orgánico) y, además, porque se considera que el ser humano es el que incide en la construcción de su propia cultura. En cambio, el basamento del método cuantitativo se relaciona más con el método hipotético-deductivo, contrastando la(s) hipótesis inicial(es) con determinados tipos de experimentos orientados a verificarlas o refutarlas.

En este trabajo de tesis, se asume una posición más moderada, que reconoce que si bien son métodos que tienen dimensiones diferentes, no por ello quiere decir que necesariamente tengan que estar en los extremos de los polos, de forma tal que la adopción de uno excluya inmediatamente al otro. En la medida de lo posible se considerara que, aunque diferentes, pueden no ser dimensiones disjuntas, sino que existe la posibilidad de establecer acciones conjuntivas, lo cual puede traer beneficios para la investigación.

Una de las “debilidades” de la forma observacional del método cuantitativo es que al realizarlo un o un determinado grupo de investigadores, pueden caer en lo que se denomina como apreciación *no neutra*. No obstante, es no es fácil tener una

posición neutra porque incluso se puede decir, que tanto los términos como los conceptos empleados, dependen casi siempre de algún conjunto de pensamiento teórico, por lo que no se puede hablar de neutralidad absoluta.

Aún así, se dice que en la parte observador-sujeto deber ser independiente, esto es, el investigador no debe ser parte del fenómeno de estudio. Porque de ser así, se comenta no existiría o se reduciría la neutralidad en el proceso de investigación. Los debates en torno a esto son menos fuertes que con respecto a la neutralidad de los investigadores con respecto a los ámbitos teóricos.

Con relación al *método hermenéutico o de interpretación de textos* existe un larga trayectoria de este método en diferentes tipos de investigaciones, sin embargo, es conveniente señalar que el término hermenéutica deriva del griego "hermenéuiein" (Ferrater Mora, 2000) que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto. El propósito está orientado a interpretar y desvelar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible y todo malentendido evitado, favoreciendo su adecuada función normativa.

Uno de los supuestos de este método es la preexistencia cultural o que la cultura existe antes de que el hombre venga al mundo, es decir no trata de la génesis de la cultura sino de aceptar que los hombres nacen *en* una cultura con un determinado lenguaje. De esta manera la cultura en cierta forma delimita el conocimiento de la realidad, su forma de ver y percibir el mundo.

A pesar de esto, el método interpretativo ha sido enriquecido y no, necesariamente se queda en este devenir estático, porque de otra manera no se explicaría por qué las culturas cambian o de que manera son diferentes las unas a las otras. En este sentido es que se retoma a la hermenéutica, como una disciplina de la interpretación. Pero para esto debe de existir un (o varios) intérprete (s) que de diversa manera interpreta o traduce –para otros autores- lo que los autores

originales han plasmado en textos, mitos, narraciones, conocimientos, creencias y valores, incluso signos, organizaciones, símbolos e instituciones.

En la interpretación textual se parte de que los textos no sólo son aquellos conjuntos de palabras razonadamente articuladas plasmadas en la escritura, sino, también los que son hablados o actuados (lenguaje corporal)

El estudio del sentido o significado se articula con la investigación hermenéutica. El estudio de las organizaciones por medio de las metáforas es una forma de interpretación hermenéutica porque se establece más de un sentido. Si sólo tuviesen un sentido, no habría nada que interpretar. Por ejemplo, está la metáfora del campo de fútbol, en la cual pueden hallarse varios balones y porterías, una forma de interpretación es la directa: las reglas del juego con relación a los balones y sus metas –las porterías-. Sin embargo en los estudios organizacionales la interpretación puede ser otra: los balones pueden significar medios o estrategias y las porterías metas o visiones hacia dónde quiere llegar la organización.

De forma similar puede ser interpretada la *metáfora del bote de basura*<sup>14</sup> con relación al ámbito teórico de la contingencia. Es necesaria la apropiación del *texto* (en su sentido amplio) a fin de decodificar el significado del mismo. También los freudianos han sabido sacar provecho de este método porque descubren un sentido que está escondido detrás de lo que expresa el emisor; estos intérpretes le dan después un sentido referencial en sus propios sistemas de significación,

Una fuerte relación se puede dar entre la hipótesis ideográfica, que aquí se adopta, y el método hermenéutico, es el *criterio de verdad*, que es diferente al criterio de objetividad absoluta, puesto que en el primero, no se considera a la verdad como absoluta, sino que puede ser parcial, transitoria y relativa. Esto es

---

<sup>14</sup> Es la traducción del inglés del *garbage can model*. Pero que se podría reconocer más fácilmente en nuestra cultura como *la metáfora del sastre remendón*. Porque éste acude a determinados objetos que tiene a la mano para encontrar una solución inmediata a la contingencia del problema. Se dice que algo similar sucede con las organizaciones educativas.

así, porque lo que se estudia no son fenómenos naturales sino sujetos que pertenecen a determinado ámbito cultural. Es decir, los sujetos pueden ser interpretados a través de sus manifestaciones, creencias, valoraciones, pertenencias a determinados grupos, entre otros elementos importantes.

Al método hermenéutico se añade la forma de *interpretación* denominada como *simbólica*. A diferencia de las interpretaciones tradicionales de lo simbólico en que lo asocian con lo semiótico, es decir con el estudio de los signos. Se da, entonces una fuerte separación entre concepciones como las que desarrolla Cassirer (2001) con relación al objeto de estudio del sentido, para él, un símbolo es un signo que representa una idea, una emoción, un deseo, una forma social. Sin embargo, en la investigación que se desarrolla no se toma el punto de vista del signo, sino de la representación simbólica, que sea asocia, entre otros aspectos, con la memoria de las cosas y de las palabras (Sperber 1988: 14), pero no nada más con eso, sino con las formas en que los actores se involucran para la acción. La parte simbólica queda asociada a las narrativas de los mitos encontrados en la gestión para el desarrollo.

El simbolismo se asocia desde el punto de vista antropológico con diversos tipos de fenómenos: ritos, mitos, figuras del lenguaje, entre otros, se trata de una vertiente hermenéutica puesto que trata de descubrir y describir lo que de alguna manera se encuentra tácito. Cierta perspectiva del estudio simbólico está asociada a teóricos como (Geertz 1993; Giddens 1986) quienes entienden a la sociedad en que vivimos, mucho menos asociada a los procesos de predicción y más orientada hacia los significados e interpretaciones de los actores que están involucrados en la constitución de los fenómenos sociales tales como las organizaciones. Bajo esta perspectiva, los teóricos del simbolismo no creen que este tipo de investigaciones sirvan para determinar el porqué las organizaciones tienen éxitos (o fracasos). Lo que en realidad importa para estos efectos, es la interpretación de porqué se dio el éxito o el fracaso.

## 10. Instrumentos Metodológicos

A diferencia del análisis etnográfico, no se tuvo una fuerte participación directa en la organización, en el sentido de vivir en ella, una convivencia cotidiana. Vivir y *palpar* entre la gente no se contempló dentro del esquema metodológico del trabajo de investigación.

No obstante, se realizó un proceso de compenetración dentro de las organizaciones por medio de participar como observador en reuniones de trabajo, de acuerdos y comités, entre otros. Se reunieron materiales de los principales procesos de gestión de las IES. Se generaron y se realizaron entrevistas a los actores. También hubo generación y aplicación de cuestionarios y en la medida de lo posible la reunión de materiales de la organización, tales como comunicados, reglamentos, disposiciones, etc., que dieron cuenta de la forma en que la cultura se internaliza y es expresada por diversos medios y que dan como resultado diferentes expresiones culturales: formas de comportamiento.

La *interpretación* de los datos se realizó desde una perspectiva del observador y no del observado. Sin embargo en la investigación no deja de tomarse el sentido que la dan a los procesos de gestión los actores involucrados.

El método de investigación es de tipo cualitativo, con el intento de llegar a describir determinadas narrativas que puedan dar pauta para explicar los valores de la cultura de la gestión estratégica como las formas en que actúan los actores.

Por otra parte, dentro de los instrumentos que se desarrollaron para llevar los primeros pasos de la investigación de campo, se instrumentó y se aplicó un *cuestionario guía* (para las entrevistas), con el objetivo de conocer los aspectos esenciales de las culturas organizacionales sujeta a estudio. Como apoyo se llevaron *notas de campo*, cuyo objetivo fue el de mantener una impresión de

primera instancia de la organización de los individuos que la componen, la forma en que coordinan sus actividades.

A partir de esas primeras impresiones *directas* con los participantes, se aplicaron una serie de cuestionarios en diferente tiempo que las entrevistas a fin de contar con alguna posibilidad de cotejar o falsear los resultados de las entrevistas. Tanto las entrevistas como los cuestionarios se realizaron y aplicaron principalmente en los lugares de trabajo, aunque algunas fueron realizadas fuera de este ámbito.

Uno de los aspectos que fueron tuvieron particular importancia para la investigación realizada fue el de la investigación documental relacionada con los principales documentos de gestión tales como los FOMES, PIFIs, PIFOPs, entre otros y, que mostraron determinados rasgos particulares de la forma en que se valoriza la gestión para el desarrollo en las IES.



### **CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN TEÓRICA**

Para el estudio de la gestión estratégica para el desarrollo se han tomado en consideración tres aspectos relacionados con el ámbito de estudio.

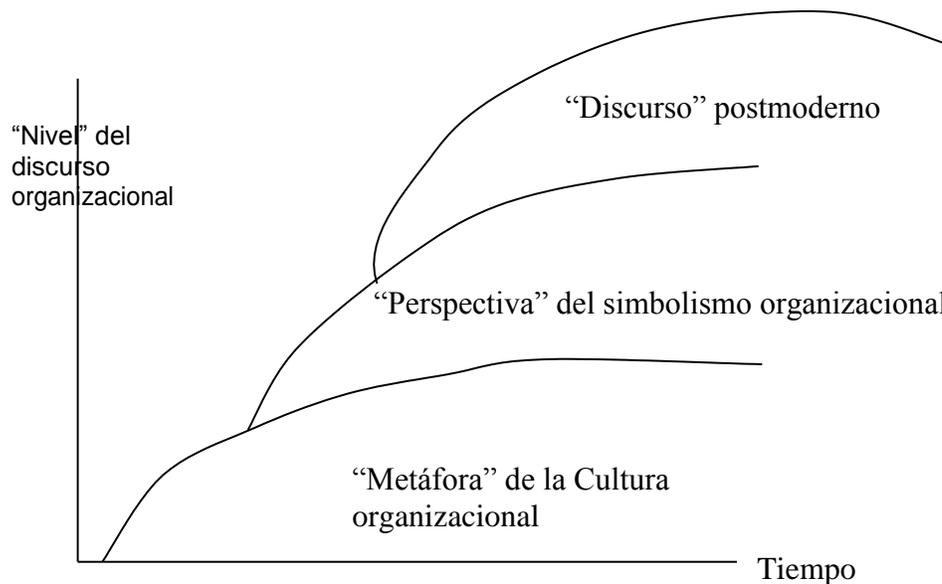
Primero, para la interpretación de la forma en que las grandes instituciones de carácter nacional e internacional influyen para determinados cambios en la cultura de la gestión estratégica para el desarrollo se toma al Management Crítico, derivado de a *Teoría Crítica* en su carácter *multidisciplinario* que se puede apreciar a partir de Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas, entre otros (Jay, 1989:19), quienes ejercen una fuerte influencia para los estudios de carácter simbólico que realizan Alvesson (1993) y Alvesson y Berg (1992) con relación a los procesos de gestión y de la gestión estratégica –management y managemet estratégico-.

La segunda gran influencia es la parte de que conceptual y metodológica para el estudio de la cultura a partir de la *antropología de la cultura*: Harris (1982), Clifford Geertz (2001), Geertz y James Clifford (1998), Mircea Eliade (1994), Habermas, San Martín (1999), Gamst Frederick y Edward Norbeck (1976), Gadamer Hans-Georg (1997), entre otros, quienes son retomados en Smirich (1983), Alvesson (1992,1993, 1995) y Knights, David (1992), Linstead S., Small, R. F. y Paul Jeffcut (1996) entre otros, que estudian a la cultura *de y en las* organizaciones. A través del estudio del campo de la antropología cultural, se utilizan algunos de sus instrumentos metodológicos para el estudio del management comparativo en las dos IES.

Aunque relacionada con el tema anterior, el último punto que se establece, es el que argumenta que por medio de la *interpretación y el significado* se puede llevar a cierta concepción mítica acerca de desarrollo de la gestión estratégica en las dos IES, en esta última parte, la antropología de la cultura se entrelaza con novedosos desarrollos que son considerados dentro de una de las tantas vertientes del nuevo institucionalismo Abravanel, H. (1992), Aktouf (1990), Martin,

Joanne, Sim, B. Sitkin y Michael Boehm (1985), pero especialmente a Meyer, J. W. y Rowan Brian (2001) y Zucker Lynne (2001) quienes estudian a la estructura formal como *mito y ceremonia* así como la persistencia de la cultura en las organizaciones institucionalizadas. Se parte entonces de la *visión antropológica de la interpretación simbólica* para poder llegar a un análisis del *mito racionalizante* en las organizaciones que es una variante del mito racionalizador que destacan Meyer y Roman, quienes desarrollan este elemento de los *mitos metafóricos*<sup>1</sup> para el estudio de las organizaciones.

Así, parte del marco teórico puede ser visualizado por medio de un esquema desarrollado por Alvesson y Berg (1992). En este trabajo de investigación no se incluye explícitamente el discurso posmoderno:



Fuente: Alvesson y Berg 1992: 201

<sup>1</sup> Este término lo empleo debido a que los autores lleva a cabo dos importantes acciones con relación al estudio de las organizaciones: concebir a la organización como una cultura, lo que es una metáfora, que junto con el empleo del mito racional –el cual es parte de la estructura del significado en las culturas-, lleva al concepto de *mito metafórico*.

## 1. Management Crítico y Teoría Crítica

Alvesson y Berg (1992) en su reflexiones de carácter antropológico hacen referencia a un contexto de estudio más amplio como es el de la Teoría Crítica, la cual no está constituida por un cuerpo teórico homogéneo, sino que un conjunto de autores reflexionan los principales problemas y fenómenos sociales de la sociedad capitalista desde diferentes puntos de vista, aunque siempre tomando en cuenta algunas reflexiones filosóficas provenientes principalmente de Marx y en cierta medida de la dialéctica hegeliana.

En esta apartado se desarrollan algunos puntos<sup>2</sup> –la exposición no es exhaustiva– que pueden caracterizar a la Teoría Crítica y que son retomados como elementos teóricos que sustentan la posición de la investigación. Al ser la Teoría Crítica una aproximación teórica multidisciplinaria, se considera que ella no posee la verdad absoluta sobre los fenómenos sociales –como el management que se considera como una relación social y no exclusivamente como el producto de una razón instrumental–.

La Teoría Crítica establece diferencias entre lo que es y lo que *debería de ser*. En este sentido al Teoría Crítica resalta la condicionalidad histórica de las creencias, pensamientos e ideologías predominantes, así como los principios de dominación que se ejercen desde diferentes espacios, siendo el Estado uno de los espacios privilegiados de donde proceden estos efectos. En este sentido, una estructura puede predominar sobre otra estructura y los mecanismos de transmisión son ejercidos de diferente manera y por distintos condicionantes. Así, determinados valores, creencias, percepciones y formas de concebir el mundo pueden ser transmitidos por diferentes medios, entre ellos los superestructurales, aunque, desde nuestra perspectiva se prefiere hacer referencia a los aspectos institucionales y formas de institucionalización.

---

<sup>2</sup> No se puede decir que los autores englobados dentro de la escuela del pensamiento denominada como Teoría Crítica tengan la misma visión o compartan los mismos puntos de vista y tengan las mismas líneas de investigación. Por el contrario, aunque en sus inicios la importancia de Marx es relevante, también es importante la crítica y hermenéutica que se realiza de Marx y de las corrientes marxistas. La Teoría Crítica, se puede decir, sin lugar a dudas, que es crítica incluso consigo misma.

No se trata, necesariamente de *el poder* al estilo de Foucault (2003) que se ejerce a través de los cuerpos, de su habilitación y dominio (Foucault, 1992:111-118), ni de un sistema que caracteriza a las empresas modernas con un sistema determinado de manera multidimensional: económico, político, ideológico y psicológico (Gaulejac, 1987,128-129), sino más bien, la manera en que los aparatos de poder que son considerados como ideológicos, influyen para que a través de diferentes medios y mecanismos, se trasmita su visión y percepción del mundo.

En sus principios la Teoría Crítica acudía al estudio del autoritarismo como una forma de transmisión de la ideología y de la cultura, en cambio ahora, el mecanismo de poder es más sutil porque se utilizan otros tipos de instrumentos como los son los planes y programas que se constituyen los principales mecanismos de mediación de los contenidos ideológicos y culturales que estos planes y programas conllevan (Martin Jay, 1989: 201-203). A estas formas de transmisión, por medio de planes y programas la hemos denominado como *proléptica*.

Sin embargo, la Teoría Crítica establece que la cultura que se instaura mediante estos procesos no es una cultura verdadera, sino más bien una pseudo cultura – se parte de la visión de enajenación de Marx-. No obstante se reconoce la existencia de novedosos sistemas simbólicos que son inseparables de estas nuevas formas de cultura. Alvesson no niega la existencia de *mitos, ritos* y otras *formas simbólicas* que coexisten detrás de determinados dominios y ámbitos tecnológicos (1993: 27-43; 60-61). Además, observa que no todas las formas *rituales, ceremonias*, etc., deben ser consideradas como insignificantes (1993: 61), sino habría que estudiar, sus ligas, su relación su amplitud, dominio y duración para reconocer su importancia en la formación simbólica de la cultura.

Pero cómo se reconoce sin individualmente son significantes o insignificantes. Una tentativa de respuesta se puede encontrar en la parte del desarrollo del psicoanálisis –por ejemplo, los estudios que realiza Marcuse inspirado por Freud (Alvesson, 1996:70-71)- que toma en cuenta la Teoría Crítica –no es objeto de

estudio de este trabajo. Los estudios radican en comprender el inconsciente de diversas maneras y tratar de interpretar la forma en que el inconsciente se hace o no significativo, es decir, por ejemplo, cuando se trata del estudio de los valores pertenecientes a una determinada cultura, se trata de interpretar aquellos valores que quedan asimilados en el sistema inconsciente. El significado que para ellos representan y como ello lo pueden correlacionar con las estructuras de lo real: el intercambio de mercancías, las relaciones en la organización, etc., es decir la percepción de las condiciones reales de existencia y la estructura simbólicamente conectada de inconsciente (Jay, 1989: 153).

Por otro lado, la influencia de Weber, y la adopción de algunas concepciones habermasianas lleva a privilegiar más a lo político que a la propia superestructura (Jay: 201-203) En este sentido, lo político queda fuertemente ligado a los procesos sociales, porque la racionalidad y la burocracia no están exentos de él. “Max Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués y de la dominación burocrática” (Habermas 1992: 53). Así, la forma racional de ejercer el poder es para Weber la burocracia, o la administración burocrática, es por ello que desarrolla el modelo de burocracia ideal, en el cual se interrelacionan la política y la administración.

El término burocrático no es visto de manera peyorativa, por el contrario, para Weber, en tanto tipo ideal, es visto como una forma eficiente de realizar la gestión. No obstante, para autores como Habermas, ya no se privilegian en las normas y reglas burocráticas sino que ahora son privilegiados los principios racionales que se fundamentan en la obtención de resultados (Habermas, 1992: 54-55):

Marcuse está convencido de lo que en Max Weber llamaba «racionalización», no se implanta la «racionalidad» en tanto que tal, sino que en nombre de la racionalidad lo que se impone es una determinada forma de oculto dominio político. Como la racionalidad de este tipo sólo se refiere a la correcta elección entre estrategias, a la adecuada utilización de la tecnología, y a la pertinente instauración de sistemas (en situaciones *dadas* para fines *dados*), lo que en

realidad hace es sustraer la trama social global de intereses en la que se instauran sistemas de reflexión y reconstrucción racionales. Aparte de eso, esa racionalidad sólo se refiere a las situaciones de empleo posible de la técnica y exige por ello un tipo de acción que implica dominio, ya sea sobre la naturaleza o sobre la sociedad. La acción racional con respecto a fines es, por su estructura misma, ejercicio de controles (Habermas, 1992: 54-55).

La racionalidad de Weber debe ser entendida, de acuerdo con Habermas, en un doble sentido: como una instancia crítica del estado de las fuerzas productivas y su relación con ciertas formas de producción históricamente caducas y además como un criterio apologético.

[...] en el que esas mismas relaciones de producción pueden ser justificadas como un marco institucional funcionalmente necesario. A medida que aumenta su fecundidad apologética, la «racionalidad» queda neutralizada como instrumento de la crítica y rebajada a mero correctivo dentro del sistema; lo único que todavía puede decirse, en el mejor de los casos que la sociedad está «mal programada» (Habermas 1992:57).

Como se aprecia, el concepto de racionalización burocrática ha cambiado para la Teoría Crítica puesto que pasa del el privilegio de las normas y reglas en la organización como base de la eficiencia, hacia el privilegio de los medios y los fines, es decir, con una apariencia de menos cosificación y más instrumental; además, la racionalidad queda institucionalizada, se vuelve una forma instrumental en el accionar de las organizaciones o de un aparato institucional.

No obstante, en sus prescripciones, la Teoría Crítica difiere de las posiciones weberianas, puesto que mientras estas privilegian el control tecnocrático por una elite con cierto monopolio del conocimiento (Alveson y Willmott, 1996: 60-61), aquélla, en cambio, destaca el valor de la autodeterminación en la cual el

desarrollo material y social de la tecnología sea usado como soporte en la toma de las decisiones democráticas.

La Teoría Crítica es menos radical que con relación a los procesos revolucionarios. Bajo la visión de Marcuse e incluso de Habermas, no es ya el proletariado, el encargado liderar y legitimar las reivindicaciones revolucionarias, con una orientación de transformación social; más bien, la visión es de revueltas transformadoras, lideradas por grupos de presión tales como estudiantes o intelectuales, cuyos propósitos son más de cambios paulatinos que cambios radicales en la sociedad.

Los cambios sociales vistos por la Teoría Crítica no son asumidos desde una perspectiva radical, de emancipación revolucionaria, sino más bien, se aprecia que el rompimiento de las estructuras debe ser de manera paulatina, no violenta<sup>3</sup>, orientada a evitar el sufrimiento humano, a lo que puede contribuir el desarrollo de la ciencia. Esto es la racionalidad práctica, la ciencia crítica, debe contribuir a la disminución del sufrimiento humano (cfr. Alveon y Willmott, 1996).

#### *Investigación multiparadigmática*

El surgimiento de la Teoría Crítica se da por diversas circunstancias, pero de acuerdo con la tesis de Dubiel (Habermas, 1989:467), tres experiencias históricas convergieron en un desencanto de las expectativas revolucionarias: La evolución de la burocracia soviética confirmaba en términos generales los pronósticos de Weber de una burocratización acelerada. Además, señala Habermas que “el fascismo demostraba a continuación la capacidad de las sociedades capitalistas desarrolladas para responder en situaciones de crisis al peligro de un cambio revolucionario con la reestructuración del subsistema político y para absorber la resistencia del movimiento obrero” y además la experiencia de los Estados Unidos demostraba que el capitalismo poseía determinada capacidad integradora sin necesidad de “una represión abierta, la cultura de masas liga la conciencia de anchas capas de la población a los iterativos del *statu quo*” (Habermas, *Idem*).

---

<sup>3</sup> La violencia se asocia aquí con el *sufrimiento*, la cual es vista como una especie de calamidad.

La Teoría Crítica en sus líneas de apropiación y generación de conocimiento puede tomar diferentes nociones teóricas de otros paradigmas con lo cual enriquece sus propias posiciones. Alvesson y Willmott (1996:73) señalan que sus teóricos han incorporado reflexiones sobre los principales desarrollos históricos e innovaciones intelectuales, se han incorporado temas tales como la expansión del capitalismo, el surgimiento del fascismo, las orientaciones marxistas hacia el estalinismo y el maoísmo, la sociedad de masas, el psicoanálisis, estudios sobre el racionalismo y el determinismo, etc.

En el ámbito sociológico la Teoría Crítica ha mantenido una fuerte presencia crítica, lo que se puede de alguna forma apreciar, por ejemplo, con la crítica que se realiza a la racionalidad burocrática de Weber, transformándola y actualizándola para formar parte del nuevo bagaje teórico de la Teoría Crítica.

Nuevos conceptos como los del *capitalismo tardío* y el papel del *Estado* son incorporados en los análisis de esta teoría. Especialmente el papel del Estado que, al contrario de la visión liberal o neoliberal, es visto como un Estado regulador y no un estado gendarme o administrador. A partir de la crítica que se hace al propio Marx, se realiza, también, una transformación del materialismo histórico y pasa a un plano de análisis mucho más asociado con la tradición sociológica, como es el caso de Habermas en su *Teoría de la Acción Comunicativa*, en el que se tratan de integrar, por medio de los enfoques subjetivistas e individualistas, un concepto de sociedad en dos niveles: los paradigmas de sistema y el mundo de la vida (Habermas: 1989).

Algunos de los temas que, aunque se entrelazan, forman parte de las concepciones existentes en la teoría: la dialéctica de la ilustración (Horkheimer, Adorno); la unidimensionalidad y el consumismo en las economías desarrolladas (Marcuse); la crítica a la tecnocracia y, finalmente, la acción comunicativa elaborada por Habermas (Alvesson y Willmott 1996: 74)

Con relación a la dialéctica de la ilustración<sup>4</sup>, se observa una nueva forma de concebir a la racionalidad, que se encarga de criticar a la versión de la razón instrumental: la eficiencia que implica congruencia entre medios y fines. En cambio para Horkheimer lo que se establece es una pérdida de racionalidad cuando las acciones sólo pueden ser valoradas sistemáticamente, juzgadas, planteadas y justificadas bajo estos aspectos cognitivos (Habermas, 1989: 440). Para Horkheimer la *razón subjetiva* es la *razón instrumental*: la racionalidad adecuada a fines, que se contrapone a la *razón objetiva* (emancipadora al estilo hegeliano).

De esta manera se reconoce y se critica a la unidimensionalidad de la razón: es la razón instrumental la preponderante. Esto abarca a los procesos científicos y las personas quedan atrapadas en estos nexos. Esto es visto así, porque se considera a la ciencia como elemento que puede influir en las relaciones de producción, especialmente por medio de la tecnología. Por este motivo, la crítica va hacia la *no neutralidad* de la ciencia, porque si ella no lo es, entonces opera como un instrumento del aparato ideológico y no como un elemento emancipatorio, la ciencia se vuelve un instrumento de la dominación económica y política (Alvesson y Willmott, 1996: 75). Sucede entonces que, de acuerdo con Horkheimer y Adorno: “lo que pasa a primer plano son los mecanismos de regulación *sistémica* de los ámbitos de acción organizados en las formas de organización de empresas e «instituto» y los imperativos de adaptación que tan enérgicamente operan sobre la subjetividad de los miembros individuales de las organizaciones” (Habermas, 1989:450).

Por esto, para este tipo de teoría se hace necesaria e imprescindible la reconstrucción de un tipo de razón que no implique antagonismos ni con la ciencia ni con la técnica, o en otros términos que se eviten los antagonismos entre las ciencias nomológicas e ideográficas. De ahí la asociación del positivismo a la razón instrumental, siendo la crítica a esta última una crítica al positivismo y, la crítica a éste abarca a la razón instrumental.

---

<sup>4</sup> Se trata de la oposición de la Teoría Crítica a la razón como razón ilustrada del siglo XVIII.

Con relación a la unidimensionalidad y el consumismo, el término viene derivado de las investigaciones de carácter psico-social de Marcuse quien acuña el concepto de *hombre unidimensional* para resaltar la manera en que la organización de las sociedades capitalistas avanzadas frustra o delimita los impulsos emancipatorios de los movimientos opositores. Además, para Marcuse, las personas, en las sociedades occidentales, se convierten en seres pasivos y en consumidores irreflexivos<sup>5</sup> quienes son también incapaces de visualizar formas de vida diferentes a la actual (cfr. Alvesson y Willmott, 1996: 76).

La crítica a la tecnocracia se establece mediante la argumentación de que no existe, para sus integrantes, una ética relevante, en tanto que toman como dados los fines de la organización y del hombre. En otras palabras puesto que la razón instrumental implica una selección adecuada de medios con relación a fines, ella, al seleccionar los medios, no toma en cuenta determinadas consideraciones éticas, puesto que lo que importa es el uso apropiado, racional de la tecnología y no, por ejemplo, la forma en que pueda afectar a las personas. Estas acciones son llevadas por los expertos –tecnócratas- quienes están capacitados para hacer eficiente la relación entre medios y fines. La norma es lo que se privilegia, para la tarea de generar más adecuadamente el conocimiento que se articula con medios y fines. La visión tecnócrata es criticada porque además no es políticamente neutral, puesto que en sí misma es constitutiva de un determinado orden en el que la ética es dejada de lado ( Alvesson y Willmott, 1996: 77-78).

En vista de lo anterior, Habermas no sólo critica la posición tecnócrata, sino además aprecia que el marxismo ortodoxo no toma en cuenta los aspectos comunicativos, por eso es que el aprendizaje no se debe centrar una sola dimensión -o técnicamente útil para el desarrollo de las fuerzas productivas-, sino que su propuesta radica en el desarrollo de una conciencia moral-práctica decisiva para la estructura y la interacción. De lo que se sigue que entre mayor sea la

---

<sup>5</sup> Esta tesis es contraria a la del institucionalismo y nuevo institucionalismo porque en estos paradigmas se parte de la hipótesis de la existencia de agentes económicos racionales o con una racionalidad limitada. Para la teoría crítica no es posible sostener estas hipótesis.

contribución y el dominio de la tecnocracia a los procesos de desarrollo individuales sociales, mucho más oscurecida y desplazada será la cualidad moral-práctica de toda la interacción humana, incluida la generación y aplicación del conocimiento científico. De acuerdo con Habermas el poder (tecnocrático) puede reemplazar o apartar a la sociedad de su auto referencia a la acción comunicativa y la interacción simbólica, por medio de modelos reconocidos como científicos (Alvesson y Willmott, 1996: 78).

Sin embargo, a pesar de todo, es necesario reconocer que detrás de todo esto está *el poder*, que es la otra cara de la moneda que está detrás de la cultura. Cuando se hace referencia a alguno de ellos, en realidad, aunque de manera indirecta, se está tomado en cuenta al otro. En el esquema de Habermas, la estructura normativa de las sociedades occidentalizadas más avanzadas, es suplantada o absorbida por una preocupación tecnocrática en la cual se encuentra un tanto más refinada la determinación racional de la acción: los propósitos se orientan hacia fines pragmáticos definidos por los patrones de interacción en determinado por el modelo tecnocrático, esto es visto como una especie de degeneración de la sociedad democrático burguesa, lo cual puede ser paliado de la estructura institucional por medio de la *remoción de las restricciones en la comunicación*<sup>6</sup> (Alvesson y Willmott, 1996: 79).

Con relación a la acción comunicativa, desde la visión habermasiana, se tienen efectos contrarios a los de la racionalidad instrumental o estratégica. Se parte de la concepción de que la comunicación depende de la estructura del entendimiento. Desarrolla la tesis que todo agente que actúe comunicativamente tiene que entablar en la ejecución de cualquier acto de habla pretensiones *universales* de la validez y suponer que tales pretensiones pueden desempeñarse:

Las pretensiones universales son al menos las siguientes:

---

<sup>6</sup> Habermas señala que cuando se refiere a la acción comunicativa está haciendo alusión a la comunicación tendiente al entendimiento. Reconoce, no obstante, que el lenguaje no es el *único* tipo de acción, aunque señala que el lenguaje es el *medio* para el entendimiento (Habermas, 2001: 299).

- la de estarse *expresando* inteligiblemente
- la de estar dando a entender *algo* [contenido proposicional verdadero]
- la de estar dándose a entender [de manera veraz]
- y la de entenderse con los *demás* [concordar con la verdad]

Detrás de todo esto, está todo un sentido de la filosofía sobre la verdad que plantea Habermas. Estos postulados son apreciados como razonables y, por lo tanto, existe un criterio de razón que se encuentra en ellos. De qué otra manera se podría entender este aparente acuerdo tácito entre los participantes, o en palabras de Habermas de concordancia intersubjetiva. Pero esta concordancia deber ser realizada por *consenso* o al menos mantener las cuatro pretensiones de validez.

Estos postulados, tal como son expresados son fuertemente subjetivos:

- inteligibilidad
- verdad
- veracidad
- rectitud

Si esto no se dan, entonces la acción comunicativa no puede ocurrir (Habermas, 2001: 301).

Habermas distingue entre a) la rectitud normativa de una manifestación -condición de validez de una oración-, b) las pretensiones con las que *un hablante* que exige reconocimiento *intersubjetivo* -por ende se trata de la comunicación entre sujetos-, c) el desempeño o resolución de esas pretensión de validez planteadas con razón -este es un criterio de eficiencia en la que la razón está detrás de todo-.

¿Qué sucede cuando la acción comunicativa se distorsiona? De acuerdo con Alvesson, los mecanismos de sanción o represión no permiten el ideal de una comunicación -consensuada- sin restricciones. Sin embargo, lo que normalmente sucede no es llegar al ideal de la acción comunicativa. No obstante, este modelo facilita la crítica al discurso ideológico de la tecnocracia pero que no se arroga el

derecho de la verdad absoluta, sino más bien, es una *invitación al debate* (Alvesson y Willmott, 1996: 80).

Si el ideal de la acción comunicativa no llega a obtenerse, entonces, ello debe tener efectos sobre ciertas dinámicas emancipatorias tales como los movimientos sociales y determinadas formas de expresión social tales como los movimientos ecológicos, los movimientos feministas, las asociaciones protectoras de animales, entre otros, quienes cuestionan las normas, valores y creencias tradicionales. Este proceso los llevará a la conformación de una ética comunicativa formada también mediante el consenso, establecida por medio del diálogo, el cual se presupone que está, de alguna manera, racionalmente motivado (Alvesson y Willmott, 1996: 81).

*Proceso de gestión (management) y gestión estratégica (management estratégico)*

*Proceso de gestión –management-.*

El management en este trabajo se aprecia como un proceso de gestión, en éste hay dos determinantes, uno técnico y otro contextual, en el cual tienen fuerte influencia los aspectos históricos, sociales, económicos, sin dejar de tomar en cuenta los contingentes. Por norma general es el primer aspecto, el técnico, que se toma en cuenta cuando se estudia y evalúa el management. Señalan Alvesson y Willmott, (1996: 10-11) siguiendo una tesis de Whittington, que cuando se representa a las actividades de gestión (management) como actividades técnicas, entonces no se deja traslucir que ellas llevan implícitas el ser una *relación social*, de la cual mantienen cierta dependencia de última instancia. Lo que da como resultado que los problemas del management deban ser resueltos de acuerdo a este tipo de racionalidad imperante: mediante el desarrollo de más y mejores instrumentos o medios que mejoren el control técnico.

Sin embargo, la Teoría Crítica ha encontrado ciertos elementos condicionantes, entre ellos, los señalados por Horkheimer y Adorno con relación al tema de la dialéctica de la ilustración, que se pueden correlacionar con la teoría y práctica de la gestión o del management (Alvesson y Willmott, 1996: 76). En este sentido, se

reconoce que el management no pueden ser entendido sólo como un proceso que privilegia la razón instrumental, puesto que se hace caso omiso de la forma en que las ideas, las creencias y los valores legitiman tanto a la categoría social del manager, como al mismo proceso de gestión –management-.

Así, la producción o gestión -management- del conocimiento, está condicionada por las relaciones de poder y de dominación y, de esta manera gran parte de él no es más que sólo una parte de un proceso dialéctico, quedando oculta la otra parte que expresa la forma en que históricamente se ha constituido el proceso de gestión (Alvesson y Willmott, 1996: 76).

A partir de la adopción de la Teoría Crítica se puede llegar a determinada concepción de la gestión y de la gestión estratégica, un tanto diferente de las apreciaciones convencionales. En primer lugar, porque se parte de una posición crítica con relación a la razón instrumental, no se trata de negarla, porque de otra manera se estaría negando la existencia de las acciones que comúnmente caracterizan a los gerentes, directores o coordinadores (managers), sino más bien, establecer que no es única, ni la que necesariamente se debe de privilegiar.

Como se ha mencionado no se parte de la visión de la Teoría Crítica porque ella posea la verdad absoluta, sino más bien, porque además de su posición abierta al debate, incluye la posibilidad, que no necesariamente es un eclecticismo, de reunir visiones de distintas disciplinas del conocimiento: la sociología, sociología crítica, el nuevo institucionalismo, la antropología social o cultural, la filosofía, los estudios culturales, así como los estudios etnográficos y etnológicos, entre otros.

En estas discusiones resalta la posición de la Teoría Crítica con relación a la razón instrumental, en tanto que limita las posibilidades de ver al management desde una perspectiva más amplia. Se critica a la razón instrumental de concebir al proceso de gestión como la simple adopción de medios a fines, y se critica porque es exclusivamente una razón técnica que genera nebulosas sobre los principales problemas tanto sociales como del propio management y, además, no permite

realizar el ideal de la acción comunicativa, esto último visto en términos habermasianos, esto es, *eclipsa el poder emancipatorio de la razón*.

La racionalidad instrumental conlleva un conjunto de dilemas. Muchas veces se ejemplifica diciendo que el interés individual no es igual al interés social. Lo que es parecido a decir que el interés de la organización no es igual al interés social: así una firma que privilegie la disminución de costos por medio de un proyecto que sustituya fuerza de trabajo por una maquinaria más eficiente en términos de producto y de costos, implicará beneficios a nivel de la organización y del management, pero en términos de generación de empleo el interés será contrario.

Entonces, algo que se presenta como racional para el proceso de gestión -la adecuación de *medios a fines*-, puede no ser racional en un ámbito social, esto es, emancipatorio o reivindicativo. Puesto que dado el ejemplo anterior, un proyecto que sea beneficioso para la firma implicará además de problemas de empleo una redistribución de los ingresos: los beneficios serán mayores, pero el trabajo asalariado, en términos globales, recibirá un ingreso menor. Algo similar sucede con los objetivos de la organización que muchas veces se contraponen a los de la comunidad en términos ecológicos.

En algunos desarrollos de la teoría organizacional se reconoce que no todo es racional dentro de las decisiones que se toman en las organizaciones. Así, el *garbage can model*, es un modelo que sirve para representar ciertos grados de irracionalidad convencional en las organizaciones, esto es: dado que diferentes medios pueden ser asegurados para el logro de determinados fines, entonces, lo que se tiene un grado de aleatoriedad en la consecución de los fines, puesto que no son acciones sistemáticas o predecibles en el sistema de decisiones. También la metáfora del campo del fútbol con varias porterías (metas) y varios balones (medios) con diferentes tipos de participantes (quienes toman la decisión) dan cuenta de este tipo de aleatoriedad que en determinado momento puede traducirse en riesgo. Aun con todo, no se evita el antagonismo en un determinado conjunto de decisiones: las que se relacionan con la generación de beneficios,

posicionamiento en el mercado, eficiencia, etc., y aquellas que tienen un impacto social: ecología, igualdad, democracia, autonomía, emancipación, etc., entre otros aspectos sociales.

Tampoco, como ya se ha dicho, se comparte la idea de la neutralidad técnica del manager o del management, es difícil que las acciones de gestión y los gestores sean neutrales en términos políticos y alejados de las estructuras y decisiones de los centros de poder.

### *Management estratégico*

Se reconoce que la gestión o el management estratégico no es un concepto funcionalmente novedoso porque de diferentes los dueños de organizaciones privadas – por ejemplo las empresas- o los administradores de ellas, siempre han realizado decisiones estratégicas aunque no se hayan llamado de esa forma. De acuerdo con Alvesson y Willmott, la gestión estratégica se relaciona con algunos aspectos que a continuación se mencionan:

- a) con la posición competitiva de la organización con relación a las oportunidades percibidas y de las restricciones del contexto en sus operaciones
- b) una gestión estratégica exitosa se relaciona con el uso adecuado de los recursos, de forma tal que fortalezca su posición con respecto al medio o debilite la de sus competidores

Desde un punto de vista ortodoxo, se relaciona con:

- c) la identificación e refinamiento de planes que son modelados por medio de un análisis de la estructura de mercado de la organización (firma), los recursos y su disposición y una evaluación de sus actuales y futuras ventajas competitivas. De manera general la visión ortodoxa se centra su atención en el criterio financiero, en tanto que otros criterios y elementos de análisis quedan subordinados a este
- d) se considera que el medio ambiente de la organización es predecible, es decir se minimiza el riesgo sistémico (Cfr. Alvesson y Willmott, 1996, 129).

El management estratégico puede ser apreciado por medio de la metáfora del artesano desarrollada por Mintzberg, en *Safari a la estrategia* (1999), la cual puede ser interpretada de una manera amplia, en el sentido de que el proceso de gestión estratégica puede ser recursivo. Pero además, en este mismo proceso, está implícito un proceso de *aprendizaje*, lo que lleva a la generación de *ajustes continuos* de acuerdo a lo planeado, a los *cambios* percibidos y las *contingencias* no previstas.

Se puede establecer que el proceso es realizado por determinadas personas o grupos de personas que tienen que tomar en cuenta un amplio contexto de interacción, por ejemplo el institucional, por medio del cual trata de organizar recursos y personas de acuerdo a determinadas normas, reglas orientadas a ciertos propósitos.

La diferencia que se postula con relación al management tradicional, cual tiene varias orientaciones, como la de privilegiar a la razón instrumental o incrementar las utilidades de la firma, o satisfacer las pretensiones de los accionistas, posicionamiento en el mercado, etc., radica en que la Teoría Crítica añade el ingrediente emancipatorio, es decir resalta el carácter social de la gestión, lo prioriza. En la parte humanista de la emancipación, el propósito es transformar el carácter simbólico de la organización de manera tal que se privilegien la satisfacción de necesidades de un orden más alto, aunque de acuerdo con Alvesson Willmott (1996, 161-162), la Teoría Crítica señala que es necesario un proceso activo que lleve a la autodeterminación, individual y colectiva.

## **2. Cultura y cultura de la gestión**

De manera similar a la posición de la Teoría Crítica con relación al estudio de la gestión, la antropología social o cultural se ha visto inserta en el estudio de las organizaciones y de la gestión, privilegiando el aspecto cultural. A finales de los ochenta comenzó a apreciarse como una alternativa interesante a los paradigmas

funcionalistas, que desde una perspectiva dogmática privilegiaban la función técnica del proceso de gestión en las organizaciones.

De acuerdo con Alvesson y Berg, dos elementos pueden ser explicatorios para el surgimiento de los estudios de la cultura en las organizaciones: los tradicionales puntos de vista de apreciar a la organización como una máquina y, además las metodologías de tipo funcionalista para apreciar la vida organizacional (1992:202).

Los estudios de la cultura organizacional, además de ser recientes, son también multiparadigmáticos, en los cuales, los vínculos entre los conceptos, los modelos y teorías no son siempre muy claros y presentan ciertas ambigüedades (Alvesson y Willmott, 1992: 45-46). Sin embargo uno de los principales problemas que se topan los científicos sociales: sociólogos, antropólogos, filósofos, entre otros, es la delimitación del campo de estudio y la definición de cultura.

Se ha considerado a la cultura como un *término hiper-referencial* por lo cual, por una parte, su definición se presenta como sumamente compleja (Reale: 1998), además que su estudio se aborda desde diferentes ángulos disciplinarios (Sobrevilla, 1998). En este sentido está la definición de Tylor en su obra de 1871: *Cultura Primitiva*, que establece que “*Cultura o civilización*, tomada en su amplio sentido etnográfico es el todo complejo que incluye el conocimiento, creencia, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.” (Cfr. Gamst y Norbeck: 37 y también Kuper: 2001, 74). Debido a esta complejidad Alvesson y Berg (1992: 3-5), desarrollan la *metáfora del dragón* para poder acercarse a una definición de la cultura. Esta metáfora se acerca a las visiones construccionistas en tanto que el dragón es una referencia creada por nosotros mismos –en cierto sentido una autoreferencia- para poder explicar *algo*, en este caso, ese *algo* es la cultura.

Desde una perspectiva simbólico-antropológica, ya Boas la definía como un sistema integrado de símbolos ideas y valores (Kuper, 2001: 80-81), en tanto que Husserl, en distintos tiempos, da tres diferentes definiciones de cultura con

características que relacionan el mundo en que vivimos con un mundo pleno de *significatividad* ( San Martín, Javier,1999: 190-191).

Sin embargo, el término de cultura es muy amplio y la más de las veces su definición depende tanto de la perspectiva como del objeto de estudio. Debido a ello la UNESCO sugiere la siguiente definición: “La cultura definida únicamente a partir de criterios estéticos no expresa la realidad de otras formas culturales. Hay una tendencia unánime a favor de una definición socio antropológica de la cultura que abarque los rasgos existenciales, es decir concretos de los pueblos enteros: los modos de vida y producción, los sistemas de valores, las opiniones, las creencias, etc.” (AA.VV. 1981, en Garrero: 25)

El concepto de cultura es para algunos autores *opuesto* al concepto de *naturaleza*. Así, de la Peña (1998), establece que la cultura “sirve para *nombrar* el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en símbolos y prácticas, que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suele transmitirse –aunque no mecánicamente- en el tiempo, (de una generación a otra) y en el espacio (de un lugar a otro)” (de la Peña, 1998: 102, las cursivas son mías). También Geertz (1996) transita por estos vericuetos acerca de una definición de la cultura, preguntándose por el *significado* de lo que observa y escucha. Para él, la cultura está llena de significados (Geertz: 2000) y admite la tesis de Cassirer, que el hombre es un *animal simbólico*.

La hipótesis de Pearson<sup>7</sup> sobre el establecimiento de un mundo *simbólico* está en el ámbito de las discusiones académicas. También, Kroeber y Kluckhohn expresan que las ideas culturales se expresan por medio de los símbolos (Kuper, 2001: 75). Pero hay que subrayar que las expresiones más importantes de la cultura son sus valores.

---

<sup>7</sup> El esquema de Pearson que cubre tres *sistemas*: estructura social, cultura y personalidad.

Weber la definía como “la dotación del significado y significación desde la perspectiva de los seres humanos a un segmento finito entre la infinidad de eventos sin sentido existentes en el mundo” (Kuper, 2001:53; c.fr. Powell y Di Maggio: 2001). Para Weber las creencias y los valores eran tan reales como las cosas materiales, en este sentido poseían la fuerza suficiente como para transformar la sociedad. Hay que recordar que Weber le concede al espíritu del protestante un *connatus* especial que lo lleva a la explicación del surgimiento del capitalismo.

En su libro *Cultura*, Kroeber y Kluchhohn, reafirman que las ideas culturales se expresan y se comunican por medio de símbolos (Kuper: 75). Para estos autores la cultura consiste en “...modelos implícito o explícitos de conducta y para la conducta, modelos adquiridos o transmitidos mediante símbolos... Y el núcleo esencial de la cultura consiste en ideas (...) tradicionales (...) y, especialmente, en sus valores asociados” (Kuper: 76).

Smircich (1983) señala que el concepto de cultura para el estudio de las organizaciones es tomado de las ciencias antropológicas. Aunque no hay que dejar de comentar que la filosofía también tiene que decir mucho acerca de las culturas y de lo que es cultura. Sin embargo, el pragmatismo de las ciencias antropológicas ha permitido que por medio de los estudios etnográficos<sup>8</sup> y etnológicos<sup>9</sup>, se pueda tomar a la organización como un sistema complejo y pueda ser tratada de forma análoga a un sistema social.

Smircich plantea dos alternativas con relación al estudio de la cultura en las organizaciones: como una *variable crítica* o como una *metáfora radical*. Dependiendo de la definición de organización y de cultura, es que se puede

---

<sup>8</sup> Se dice que la Etnografía es un enfoque émico (emic), que implica la representación cultural desde el punto de vista del *nativo*. En tanto que lo ético (etic), se refiere a la comprensión de las representaciones culturales desde el punto de vista del observador externo. La etnografía, por lo tanto, se refiere a la descripción sistemática de *una sola* cultura. (cfr. Barfield, 2000).

<sup>9</sup> De acuerdo con Barfield, la etnología se refiere al estudio comparativo de dos o más culturas (cfr Barfield, 2000). Sin embargo, para hacer posible la comparación es necesario el estudio de una sola cultura, en tanto que la cultura es producida en ciertos períodos de tiempo y espacio por los propios hombres y a la vez, ésta los condiciona de diferentes maneras.

observar en cuál alternativa de estas podría caer el concepto de cultura. Así, cuando se analiza a la cultura como una variable se adoptan posiciones más tradicionales, objetivistas y un punto de vista funcionalista acerca del comportamiento social, además tratan de mejorar los modelos de organización tomando en cuenta subsistemas socioculturales (Alvesson, 1993:13). En tanto que los investigadores que toman en cuenta a la cultura como una raíz metafórica enfocan a la organización *como si* ellas fueran *culturas* (Alvesson, 13-14), por lo que es posible establecer desde determinadas *perspectivas antropológicas* el desarrollo de nuevas teorías y paradigmas.

En sí, es innegable, que uno de los aspectos más controversiales en las ciencias sociales, de la filosofía, de la antropología y de los estudios organizacionales es el concepto de cultura<sup>10</sup>. Sin embargo, el propósito del estudio de la cultura se relaciona con el conocimiento de los *otros* o conocer nuestra misma cultura, qué somos y cómo nos definimos y comportamos, por qué somos de esta y no de otra manera. La cuestión es que la cultura abarca muchos y variados -además de complejos- aspectos: creencias, valores, conocimientos, tecnologías, identidades. Incluso, es comúnmente aceptado que incluye aspectos que se relacionan fuertemente con la ideología. En los cincuenta del siglo pasado Kroeber y Kluckhohn (1952, citado por Gamst y Norberck: 1976), al realizar un estudio sobre la cultura encontraron 164 definiciones diferentes.

#### *La cultura desde una perspectiva no estática*

El tema es controversial no sólo porque sea difícil identificar un concepto de cultura adecuado, sino también porque se está acostumbrado a tratar a la cultura como algo preexistente, algo dado. En este sentido tradicional, el estudio de la

---

<sup>10</sup> El término de civilización se ha utilizado de diferentes maneras. Maribeu, en el siglo XVIII lo utilizaba para diferenciar a la humanidad de su estado de barbarie (Kuper: 2001:43). A Principios del siglo XIX, se utilizaba, sobre todo en Francia, la palabra *civilización* como un concepto muy cercano al de cultura. Sin embargo, el término cultura se ha desligado mucho más del de civilización y se utiliza como una categoría del análisis científico de ciencias como la Antropología y la Sociología. De acuerdo con Kuper (2001:49), Cicerón es tal vez el referente más lejano acerca del uso de cultura en el sentido de educación y conocimiento. Cicerón establece la metáfora de *cultura animi* para hacer referencia al cultivo del alma, es decir a los valores y conocimientos de la persona.

cultura no implica la adopción de un enfoque *dinámico*, porque para los que estudian a las culturas preexistentes, les interesa más aquellos aspectos que se relacionan, entre otros, con la identidad, encontrar valores compartidos, con aspectos que conforman una conciencia social para lo *ya dado*, y, que se asemeja más a los valores tradicionales.

En este trabajo la posición es un tanto diferente, porque se trata de descubrir aquellos aspectos que *están formando* y *conformando* a la cultura. La razón es que existen fuertes elementos coercitivos y de cambio estratégico organizacional que propenden a reconfigurar los valores estratégicos de la gestión en las IES y por ende propugnan por un cambio cultural adecuado para los intereses dimanados del poder. El propósito es el poder determinar aquellos valores, ideas, creencias, etc., que podrían ser considerados como contingentes y no, necesariamente, en el sentido tradicional que los considera universales e inamovibles. Se trata de una cultura en transición, puesto que trata de *romper* con lo ya dado lo establecido, lo aparentemente inamovible. Se trata también del estudio de una cultura que está viendo la conformación de sus valores a futuro, esto es, desde una posición referencial. Por ejemplo, cuando se está hablando de cómo deben ser los *cuerpos académicos* y no cómo son o cómo han sido, entonces, se está hablando de una creencia o valor referencial. A este grupo particular de creencias o valores, en tanto que no se han realizado, ni conforman una base ya arraigada, entonces se conocen como valores o creencias *contingentes*, en el sentido de que pueden arraigarse o pueden no perdurar en el tiempo.

Sin embargo, no se trata de la adopción de un enfoque de naturaleza cognitiva como lo hace una vertiente del nuevo institucionalismo que la relaciona con la acción práctica. Powell y DiMaggio señalan como el nivel *micro* que es en donde se puede desarrollar la *teoría de la acción práctica*, que los actores la entienden como:

...el conjunto de principios orientadores que reflejan el giro cognitivo que han dado las ciencias sociales contemporáneas en dos sentidos. En primer término, el trabajo reciente de la teoría social acentúa la dimensión cognitiva de la acción de una manera mucho más extensa de la que Parsons hizo y, al hacerlo, demuestra la influencia que sobre él ha tenido la *revolución cognitiva* de la psicología. En segundo lugar, este trabajo se aleja de la preocupación de Parsons por los aspectos racionales, calculadores, de la cognición para concentrarse en los procesos y esquemas preconscientes tal como entran a formar parte del comportamiento rutinario, dado-por-hecho (la actividad práctica); y para retratar la dimensión afectiva y evaluativo de la acción como algo íntimamente acotado por lo cognitivo y en algún sentido subordinado a él. [Powell y DiMaggio: 1991, 22. cit., por Romero Jorge, en Powell y Di Maggio (comps.), 2001:17]

No es posible que la tesis que se desarrolla pueda acercarse a posiciones de autores reconocidos como pertenecientes al nuevo institucionalismo tales como Denzau y North (1994):

Bajo condiciones de incertidumbre, la interpretación que hacen los individuos de su entorno refleja su aprendizaje. Individuos con bagajes culturales y experiencias comunes compartirán modelos mentales razonablemente convergentes, ideologías e instituciones, e individuos con diferentes experiencias de aprendizaje (tanto culturales como ambientales), tendrán diferentes teorías (modelos, ideologías) para interpretar el entorno. Es más: la retroalimentación de información obtenida de sus opciones no es suficiente para que converjan interpretaciones de la realidad en competencia. [Denzau y North, 1994: 3-4; cit., por Romero Jorge, en Powell y Di Maggio (comps.), 2001:17].

Por una parte, nuestra investigación no se asocia entornos de incertidumbre, sino a ámbitos de transformación de valores que de alguna manera se imponen de manera coercitiva. Por otra parte, los autores, inducen cierto pensamiento tautológico, porque la cultura es un condicionante eficiente para la interpretación

del entorno. Por ende la comprensión del mismo se hará con el bagaje cultural aprendido.

Por otro lado, cuando se está analizando a la cultura desde una perspectiva del cambio, entonces, es posible llegar a afirmaciones tales como la hace Tsebelis (1990), a quien le interesa la reacción de los actores frente a ventajas y desventajas del cambio:

Una vez que los actores políticos ven que un resultado es desventajoso para ellos, no necesariamente tratarán de modificar las instituciones políticas existentes. Por el contrario, continuarán trabajando dentro del mismo marco institucional, con la expectativa de que en la siguiente ocasión, las condiciones externas trabajarán a su favor. Sólo después de una serie de fracasos, una institución comenzará a ser cuestionada. Sin embargo, incluso entonces, tomará tiempo construir las coaliciones políticas en torno a nuevas soluciones institucionales [Tsebelis, 1990:103; cit., por Romero Jorge, en Powell y Di Maggio (comps.), 2001:17].

Son varios los elementos empíricos que son susceptibles de analizar, una vez que lo anterior es llevado a la práctica. Sobre todo, cuando los actores, aunque de manera tácita, se hayan planteado determinadas *expectativas* con relación a posibles circunstancias futuras. Este es un aspecto, que a partir del trabajo de Tsebelis se retoma, aunque de manera un tanto modificada, para poder explicar, no la formación de las expectativas o las expectativas mismas, ni tampoco que las expectativas puedan implicar circunstancias favorables o desfavorables, sino más bien, la conformación de valores a partir de la constitución de esas expectativas, que es un enfoque diferente al estudio que Tsebelis propone.

Así, por ejemplo, cuando determinados integrantes de algún cuerpo académico se plantean en participar en los programas del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI, o tal vez de Programa Institucional del Fortalecimiento al Posgrado, PIFOP, muchas veces lo hacen con la esperanza de que los recursos

que están solicitando lleguen en alguna proporción aceptable. No obstante, para los fines de este trabajo, lo que importa no es si los recursos llegaron o no, si fueron utilizados de manera eficiente o no –lo cual es por demás interesante-, sino que, lo que en realidad importa, es que al ser conformantes de los procesos para allegarse de esos recursos, los integrantes de estos cuerpos académicos legitiman ciertos valores: por ejemplo, el del mismo Cuerpo Académico, o se ven insertos en un *lenguaje*<sup>11</sup> de la gestión académica que los llevará a la adopción de determinados valores o creencias, es decir a la conformación de una cultura de gestión.

Los actores se plantean determinadas expectativas con relación a la gestión y lo que se quiere dar a entender con expectativas, en el sentido de la cultura, es la esperanza de llegar a obtener los *ideales* que se han propuesto en la organización. Estos ideales, no son otra cosa que los *valores* de la institución.

### *Cultura objetiva y cultura subjetiva*

#### *Objetividad-subjetividad*

Posiblemente sea redundante decir *objeto de conocimiento* cuando se está tratando al objeto de forma epistémica, porque en este sentido, el objeto es el término del acto de conocimiento, ya sea de manera sensible o inteligible. Aún así, cuando se está haciendo referencia al objeto, llamándolo objeto de conocimiento, lo que está detrás de ellos es la relación *sujeto-objeto*. Desde Kant, dice Ferrater Mora (2001: 2604), lo objetivo se refiere a lo que *no* reside en el sujeto, en tanto que lo opuesto, lo *subjetivo*, es lo que reside en el sujeto<sup>12</sup>, como sujeto cognoscente. Por ende, lo subjetivo es lo representado –en el sujeto- y no lo real o sustancial (Ferrater Mora, 3393). Una connotación de lo subjetivo, se refiere a lo que se halla en el sujeto cognoscente, en el cual se *representa* lo objetivo. Se

---

<sup>11</sup> No se trata de encontrar las diferentes formas en que se pueda interpretar determinada descripción etnográfica, más bien se trata de que en la *contingencia del lenguaje* se conforman determinados grupos de valores que también pueden, en cierta medida ser contingentes.

<sup>12</sup> El sujeto no es necesariamente el ser humano. En el psicoanálisis aplicado a las organizaciones, Gaulejac en *El coste de la excelencia*, por ejemplo, habla del *yo* de la organización y no del *yo* de un ser humano.

dice que algo es objetivo cuando el objeto, es decir aquello que corresponde a una realidad no humana, está conforme con el sujeto.

Por otra parte, cuando se está haciendo referencia a lo subjetivo, se dice que: a) la subjetividad es característica del ser *del cual* se afirma algo o bien, b) es la característica del ser *el cual* afirma algo (Ferrater Mora: 3393).

### *Cultura objetiva-cultura subjetiva*

El enfoque subjetivo-objetivo, tiene cierta relación con los conceptos de cultura objetiva y cultura subjetiva o subjetual. Esta forma de dividir a la cultura se relaciona, según Sobrevilla (1998), por el sentido de sus significados: en un sentido *directo*, que significa cultivo, en un sentido totalmente físico, como lo es el cultivo en la agricultura o apicultura, etc., pero tiene también otro sentido, que es el *figurado* o lo que simplemente el sentido metafórico de la cultura. Puesto que cuando se hace referencia al concepto de cultura, se está haciendo en realidad una metáfora y cuando se hace referencia a la cultura organizacional, aparte de la yuxtaposición entre cultura y organización se está haciendo una metáfora de una metáfora, o como señala Alvesson una *metaforización* (1993:16-17).

La visión que aquí se adopta es el de la *cultura subjetiva*, en su carácter *intersubjetivo* para hacer referencias a aquel *conjunto de creencias, valores, que son compartidos por una comunidad o grupos*, de esta forma se evita, en cierta medida, la discusión existente entre objetividad y subjetividad<sup>13</sup>, con lo cual se resalta, además el aspecto simbólico de la misma y se pueden construir metáforas e interpretar a los mitos que en ella existen. Por esto mismo no se parte un planteamiento *a priori* de los valores en el ámbito de estudio que se aborda, sino más bien, bajo un contexto interpretativo, se analiza a la subcultura sujeta de estudio para poder llevar al conjunto de valores que la caracterizan. Detrás de lo interpretativo está el simbolismo, así como Geertz expresa:

---

<sup>13</sup> La aclaración se da un poco más adelante

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en ramas de significación, que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes sino una *ciencia interpretativa* en busca de *significaciones* (Geertz, 2000: 20).

Carlos Reynoso (2000) señala que Clifford Geertz en el prólogo de su obra *Myth, Symbol, and Cultura*, reconoce que:

...lo simbólico (sea un rito de pasaje, una novela romántica, una ideología revolucionaria o un cuadro paisajístico) tiene una existencia tan concreta y una entidad tan manifiesta como lo material; las estructuras que lo simbólico trasunta, si bien elusivas, no constituyen milagros ni espejismos sino hechos tangibles. La construcción de conceptos adecuados para dar cuenta de ellos en términos de generalizaciones pertinentes es una tarea intelectual, si es que queremos ampliar la incumbencia de la antropología más allá del despliegue repetitivo de sus recursos tradicionales (Reynoso, 2000:10)

Sin embargo, es necesario agregar que con relación a los valores y creencias, modos de percibir el mundo, que en general se hará referencia a ellos como *valores*, éstos pueden ser concebidos también como objetivos o subjetivos. Se dice que el valor será *objetivo*, si existe independientemente del sujeto o de una conciencia valorativa. Será *subjetivo* si “debe su existencia, su sentido o validez a reacciones ya sean fisiológicas o psicológicas del sujeto que valora” (Frondizi. 1979: 27). De manera similar al argumento anterior se evita la discusión acerca de si los valores son objetivos o subjetivos y *se considera tanto a los valores como a las creencias desde un punto de vista intersubjetivo*: los valores y creencias que comparten determinadas culturas en determinados período de tiempo. O como advierten Alvesson: el modo de pensar cuando se trata a la cultura como una raíz metafórica es hermenéutico o fenomenológico más bien que objetivista, en este sentido, el mundo no es apreciado como objetivo, tangible y medible, sino más bien, reproducido en otra realidad: construido por las personas y reproducidas por

las redes de símbolos y significados que unen a la gente y que posibilitan la acción conjunta (Cfr. Alvesson, 1993: 14).

### *La cultura en las organizaciones*

Con mucha posibilidad, después de haberse considerado a las organizaciones, empresas, capitalistas, desde un punto esencialmente –no exclusivamente– técnico durante el periodo taylorista, fayolista (la administración científica) o fordiano, es a partir de los estudios realizados por en la Howthorne que el aspecto cultura comienza a ser apreciado. Si bien es cierto, que estos estudios tenían, en principio, un objetivo técnico<sup>14</sup>, el resultado fue enriquecedor: no sólo dieron como resultado el surgimiento de la escuela de las relaciones humanas, sino que también posibilitaron que las organizaciones fuesen vistas y estudiadas de manera multidisciplinaria: la sociología con su visión y método funcionalista, de ahí el surgimiento de la visión sistémica y de la teoría de la contingencia con al menos dos grandes posibilidades: el *trash can*, o *garbage can* y los *acoplamientos débiles*; también está el análisis de la cultura corporativa como una forma de integración a ambientes distintos al nativo; la teoría de la firma y el nuevo institucionalismo; los estudios sobre el poder (Foucault), sobre la burocracia (Weber), las posiciones marxistas, el proceso laboral, los críticos estructuralistas, las críticas neo-radicales, la Teoría Crítica (Habermas) los psicoanalistas, la antropología y la etnometodología, los estudios de significados, la ética y la moral en los negocios y los posmodernistas, entre otros.

Sin embargo, parece ser un acuerdo generalizado Alvesson (1993), Hofstede (1991), Barba y Solís (1997) y Morgan (1998), entre otros, consideran que es a partir de la influencia del management asiático, en especial del japonés, que los estudios de la cultura en las organizaciones han cobrado particular relevancia.

---

<sup>14</sup> Lo importante radicaba en que si se conocía a la cultura, entonces, se podrían tomar las medidas pertinentes para mejorar el *performance* de la organización: eficiencia, productividad, etc., aunque con más precisión, la cultura sería vista como algo cercano a lo *performative* –realizativo–, en el sentido que Austin (1998) le da en *Cómo hacer cosas con palabras*.

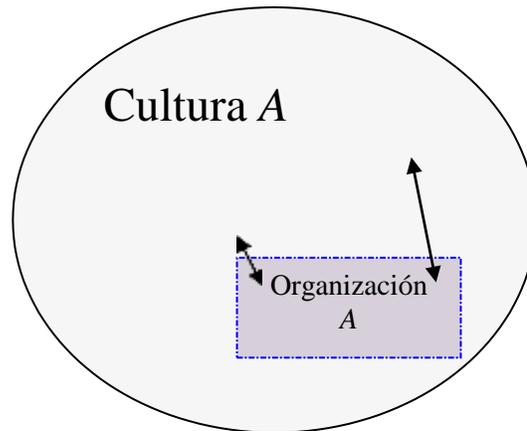
Los estudiosos de las organizaciones se vieron sorprendidos cuando el management japonés, utilizando diferentes disciplinas y concepciones: tanto en los procesos de trabajo como de gestión, lograron resultados que se consideraron como sorprendentes, por su incidencia en el producto, calidad, generación de empleo, espíritu de colaboración, generación de círculos de calidad, voluntad, mejora, adaptación, identidad con la organización, etc. Una cultura diferente, empleaba estrategias y métodos diferentes con bastante eficiencia. De ahí, que una buena parte de los estudios organizacionales se orientara a los estudios de cultura del management comparativo y de la cultura de las organizaciones en general.

En este sentido, Barba y Solís (1997) señalan, además de las explicaciones de los estudios de la cultura como una raíz metafórica, a las versiones interna y externa de la cultura. En los estudios de la cultura como variable externa pueden darse distintos tipos de variaciones. Sin embargo, en muchos de los casos la cultura es vista como un *factor* –variable- explicativo, como una variable explicativa, por no decir, en términos matemáticos *independiente*.

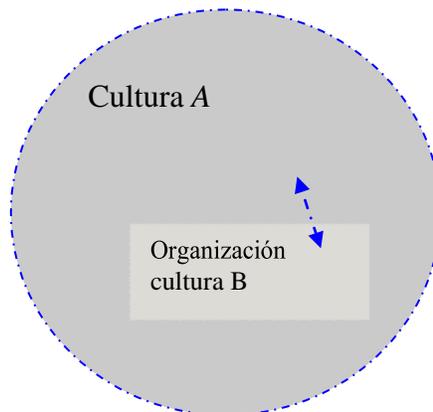
El interés radica en comprender a *otras culturas* o, en su caso, a una parte, de esa otra cultura. Por este motivo, se asocia a la cultura como una variable externa, con el management comparativo. Porque se está estudiando el management de una cultura con respecto al management de otra. Una variante, sería el de estudiar al contexto cultural de una organización, cuando el origen de la organización es diferente al de la cultura. En este caso la organización se encuentra en un ámbito ajeno al cual normalmente podría estar acostumbrada a operar. Por ende, necesita adaptar *su* management a la cultura en la cual está inmersa. La diferencia es que en un caso estudia el management en las otras culturas y en el otro, estudia la cultura (que no es la propia) en la cual está inmersa. En los dos casos, la cultura no es la propia, es externa, es decir es un elemento de conocimiento.

Estos dos casos se asocian a las visiones *micro* y *macro* de las culturas (Smircich, 1983; Barba y Solís, 1997).

En el caso de la visión macro de la cultura se presentaría un gráfico como el siguiente:



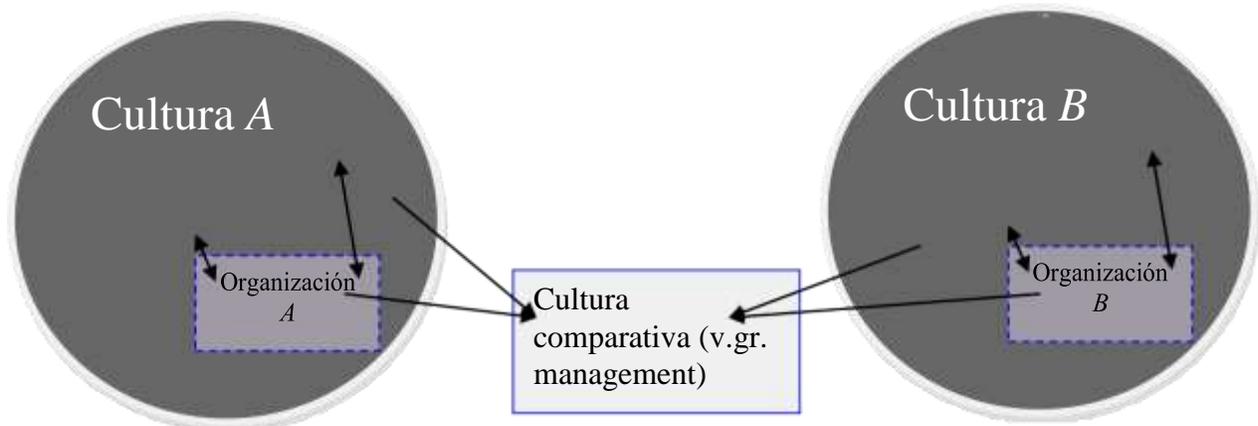
En éste, se puede notar que la cultura se aprecia como algo *externo* a la organización, pero se establecen determinadas relaciones entre la organización y su medio ambiente cultural (flechas en ambos sentidos): una de estas relaciones puede ser el management.



Una variación que tiene que ver con los estudios de la cultura se presenta cuando la organización pertenece a una cultura diferente a la cultura en la cual está inserta. En este caso, no se trata de hacer una comparación entre dos organizaciones, sino más bien entre la forma en que una cultura organizacional

ajena se integra, adapta o incluso influye en un contexto cultural diferente a la de ella.

Por otra parte, desde una perspectiva micro, la cultura puede estudiarse de la siguiente manera:

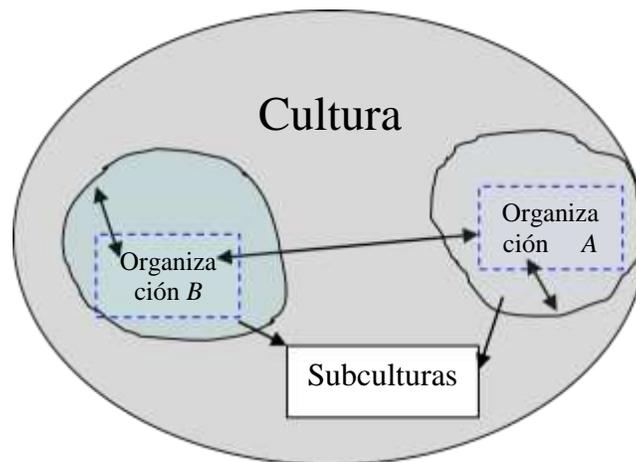


En el nivel *micro*, lo que importa son los estudios que reflejan las diferentes pr3cticas y actitudes, formas de ser y de ver el mundo de los actores en las organizaciones en contextos culturales diferentes. En el gr3fico anterior, los estudios de la cultura corporativa hipot3ticamente se pueden referir a dos organizaciones que operan en diferentes contextos culturales. Cada organizaci3n no es ajena su contexto porque pertenece a 3l.

Otro nivel de an3lisis de la cultura, considerada como una variable, lo constituyen los estudios que toman a la cultura como *variable interna*. En otras palabras, se habla de una cultura corporativa o de la *cultura en la organizaci3n*. Los enfoques son diversos (Barba y Solis, 1997) as3 como sus explicaciones. Sin embargo, a grandes rasgos, se puede decir que, como *variable interna*, la cultura organizacional se relaciona, por una parte, con determinados cambios organizacionales deseados correlacionados con efectos pragm3ticos o, alternativamente, con estructuras o relaciones *deseables* en la organizaci3n. Por otra parte, se relaciona con la *generaci3n de conocimiento* por parte de los estudiosos o investigadores en el campo de estudio de las organizaciones. En el

primer caso, estarían, por ejemplo, el estudio del management japonés y el cambio de actitud de los trabajadores asiáticos con respecto a la corporación<sup>15</sup>; en el segundo caso, las investigaciones que presentan como principal característica la instrumentación de metodologías cualitativas, en especial las etnográficas, en las cuales se estudia determinados aspectos de la cultura en *una* organización.

En el desarrollo de esta investigación, no se trata propiamente de organizaciones cuyas culturas sean totalmente ajenas la una de la otra, más bien, se trata de dos organizaciones que coexisten en dos espacios regionales un tanto diferentes, lo que lleva a considerarlas como participantes en dos subámbitos que, tanto desde un punto de vista macro, como desde una perspectiva antropológica, se califican como *subculturas*<sup>16</sup>.



A pesar de la apariencia de estar estudiando a las culturas como variables, en este trabajo se las aprecia desde una *perspectiva metafórica*, sin dejar de considerar los efectos que puedan tener desde diferentes tipos de ámbitos. La *metáfora* sirve de diferentes maneras para expresiones del pensamiento que quieren *dar significado* a algo. Éste forma de lenguaje para referirse a actividades

<sup>15</sup> Un presupuesto de estos estudios es su finalidad pragmática o utilitarista.

<sup>16</sup> Un punto de vista alternativo es el de identificar determinadas funciones y estudiarlas desde una perspectiva cultural (Cfr. Alvesson y Berg, 1992: 69). Así, desde este punto de vista, el management estratégico podría ser considerado como una subcultura en la organización.

científicas ha cobrado relevancia a partir de la crítica a la ciencia positivista y el surgimiento de los métodos cualitativos.

Cuando se hace uso de la metáfora, se nombra una cosa, elemento, acto o idea con relación a otra, con la cual entra en una relación de transferencia, o, como señala Alvesson (1993: 9-10) que una metáfora es creada cuando un término es transferido de un sistema o nivel de pensamiento a otro, en el que se destacan aspectos centrales del último, mientras que otros quedan encubiertos. Una metáfora, señala, permite a un objeto ser percibido y entendido desde el punto de vista de otro objeto.

La cultura vista como una metáfora o una raíz metafórica, de acuerdo con Smircich, es una alternativa al análisis de la cultura como una variable. El tratamiento de raíz metafórica permite analizar a las organizaciones como si ellas fuesen culturas, lo que desde un punto de vista antropológico, posibilita el desarrollo de nuevas teorías radicales o paradigmas (Alvesson, 1993: 14). El sentido de analizar a la cultura como una raíz metafórica implica que las organizaciones sean vistas desde sus formas de expresión o manifestacionales de la conciencia humana, lo que conlleva a verlas desde sus expresiones simbólicas. Si esto es así, entonces se está dando un tratamiento desde la subjetividad a las organizaciones.

Por lo tanto, al hacer un estudio comparativo de la gestión estratégica o management estratégico, se está realizando un estudio interpretativo y de significado de éste en una subcultura de la organización.

Con relación al concepto de cultura se parte de un concepto muy general que privilegia los valores<sup>17</sup> (Alvesson y Berg 1992: 77). Pero en términos muy generales se *define a la cultura* como el conjunto compartido de valores, creencias, entendimientos, que tienen un significado para los sujetos interactuantes. Este concepto de cultura como se aprecia es muy amplio pero es

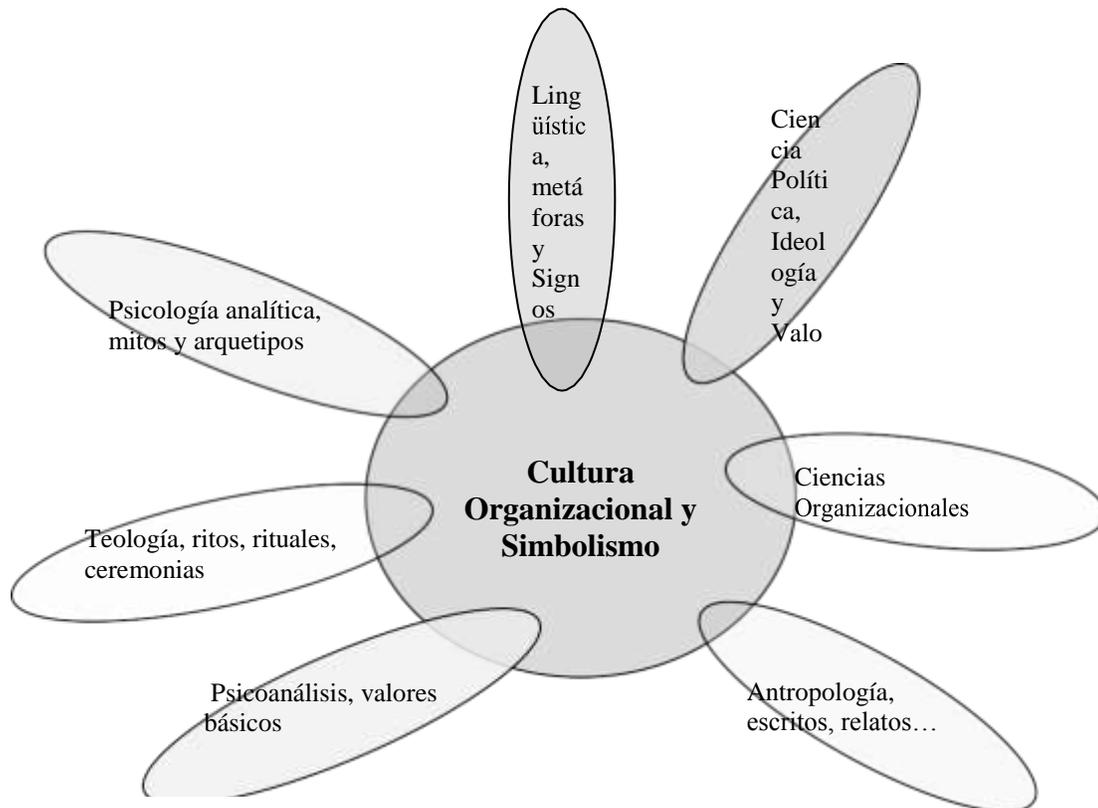
---

<sup>17</sup> Las creencias, entendimientos y normas son conceptos muy cercanos.

necesario plantearlo de esta forma porque es útil cuando se le yuxtapone a la organización y alguna parte o función importante de ella como lo es el management estratégico. Además los elementos que conforman esos valores, creencias y entendimientos, es parte de lo que tiene que descubrir y analizar la investigación.

### 3. Cultura organizacional y análisis simbólico

Los estudios de la cultura organizacional y de los aspectos simbólicos de la misma, tienen diferentes tipos de tratamientos interdisciplinarios que se prestan conceptos, ideas, modelos entre las diferentes disciplinas. En este sentido puede interpretarse el siguiente gráfico



Fuente: Alvesson y Berg (1992: 17)

Los símbolos y el significado son inherentes a las culturas y a la cultura de las organizaciones o a determinados subconjuntos culturales, subculturas, en las organizaciones. Ciertos fenómenos que suceden en determinada ámbito y nivel

cultural presentan un conjunto de manifestaciones que muchas veces son tomadas como dadas para la comunidad en donde se expresan, o no son explicadas e interpretadas más allá de su propio contexto. Pueden también servir para expresar diferentes funciones, incluidas las instrumentales, dentro de la cultura.

Se considera a la cultura como un conjunto o sistema de significados, y cuando esto es trasladado al ámbito de las organizaciones, la pregunta que se lleva de la antropología a la organización: ¿por qué somos de esta forma y no de otra? conlleva a que se aprecie a la organización como un sistema de significados, que tienen como propósito establecer claridad y orden en la interacción de sus integrantes

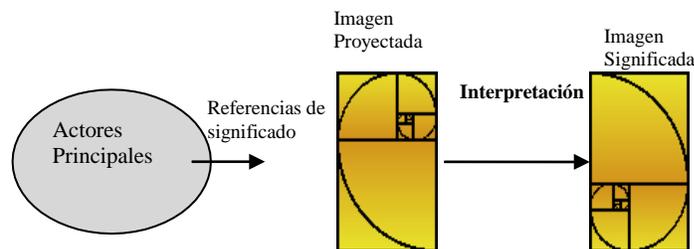
El análisis de lo simbólico es diferente al estudio de los signos. Los símbolos son objetos y eventos, funciones, etc que en sí mismos no tienen ningún significado inherente. No obstante los seres humanos les han dado algún significado (Gamst y Norbeck, 1976: 18).

Para Ernest Cassier el pensamiento simbólico y el pensamiento están entre las expresiones características de los seres humanos. (Gamst y Norbeck, 1976: 21). Hay que señalar que *señales* y *símbolos* pertenecen a esferas diferentes del discurso, una señal es una parte del mundo físico de los seres, mientras que un símbolo es una parte del mundo humano de significados. Para Leslie A. White, *Symboling: a Kind of behavior* (en Gamst y Norbeck, 1976), los símbolos constan de dos partes, una que se refiere a la estructura física en tanto que la otra es la referente al significado. Un símbolo puede tener una forma material, de otra forma no podría entrar en nuestra experiencia, observa White.

Esto es, aunque lo simbólico no es material, siempre hay una referencia a determinada materialidad, como lo puede ser un rito. Lo simbólico no puede ser reunido, apreciado y comprendido con los sentidos, sino que, más bien, es una labor intelectual. Se dice que con los sentidos no se distingue el agua bendita del

agua purificada, como tampoco se puede descubrir *el significado* del ruido de un tambor. Por ello, para White simbolizar es esa clase de comportamiento en que los significados imperceptibles son originados, proporcionados y además, son comprendidos. La distinción con los signos es importante, porque para una rata de laboratorio, un triángulo de algún color puede representar comida, pero es un signo y no un símbolo. Éste es una cosa o un evento que indica algo más. Para White los signos son de dos formas a) aquellos cuyos significado son inherentes a sí mismos y a sus contextos, como cuando vuelan los gansos hacia el sur, que en algunos países quiere decir que se acerca el invierno, y b) aquellos cuyos significado no son inherentes en sus situaciones y estructuras físicas. Como un triángulo de algún color que signifique comida.

En el contexto de la cultura estudiada, los actores son los que por medio de sus relaciones intersubjetivas le dan significados a los procesos de gestión, el esquema seguido para su estudio puede ser visualizada por medio del siguiente esquema:



Con esto se quiere decir que existe un determinado *código* –referencia de significado- de los actores con relación al referente, es decir al objeto al cual se hace referencia, en este caso se trata de la gestión estratégica. Los actores proyectan por diferentes medios una imagen, posiblemente esta imagen esta imagen contenga algo más de lo que es en sí misma (Alvesson y Berg, 1992:86) sino que para encontrarla hay que decodificarla, al realizarse este proceso la imagen cambia puesto que su significado es diferente al proyectado. La última imagen es la imagen significada, es decir en donde se ha encontrado el sentido real del referente de los actores.

También puede interpretarse como una relación entre significante y significado. Porque el significante en este caso es el referente, el significado es la imagen, la que dice qué es el referente. Sin embargo, la imagen proyectada puede ser diferente de la imagen significada, por esta última pasa por un proceso de interpretación<sup>18</sup>.

Pero la relación entre significante y significado implica cierto convencionalismo, lo cual puede estar de manera implícita o explícita en los actores. También, como se expresó, la imagen proyectada no necesariamente es igual a la imagen significante por que los actores, en el primer caso, pueden tener una imagen no totalmente precisa, posiblemente ambigua, o distorsionada del referente. Es por esto que es importante el proceso de interpretación, porque el mismo significado puede expresarse de diferente manera, aunque en el proceso de la interpretación se trata de llegar a una expresión explicatoria, aunque esta expresión pueda ser metafórica como en el caso de los ritos. Por esta razón en el esquema propuesto se opone la imagen significada a la imagen proyectada puesto que de manera implícita está integrado un problema de conocimiento: es decir hacer asequible la imagen a través de la imagen proyectada.

Lyotard (1997) desde una perspectiva kantiana observa que en tanto que ideas, la representación simbólica se da porque la intuición no puede representarlas como objetos, por lo que se hace por analogía, que es otra forma de intuición empírica que permite validar las ideas como si ellas fuesen un concepto del entendimiento. Es una forma de presentación indirecta, a la cual Lyotard la llama simbólica o por símbolo. (Lyotard,1997:28)

---

<sup>18</sup> El sentido de interpretación implica descifrar los mensajes mandados por los actores con relación al referente y, además un proceso de construcción, lo cual está relacionado con la imagen significada.

### *Gestión estratégica (management estratégico) simbólica*

Alvesson y Berg (1992) observan determinados problemas cuando se trata de aplicar los estudios de carácter interpretativo y de significado a la gestión estratégica. Por ejemplo señalan que el concepto de medio ambiente organizacional se transforma en algo problemático si se trata del llevar al estudio de lo simbólico. Explica que la visión tradicional del mercado, su predominio y sus conceptos no cubren adecuadamente el carácter simbólico de la interfase organizaciones-medio ambiente; como tampoco los conceptos de estructura y estrategia no logran capturar adecuadamente el carácter del proceso de cambio estratégico (1992:156). A pesar de estos reconocimientos, el análisis no es llevado a más profundidad, lo cual porque aunque se reconoce el efecto de los rituales y mitos, no se deduce de manera inmediata la forma en que ellos se manifiestan. Esto es superado por Meyer y Rowan (2001) cuando estudian la estructura del mito y la ceremonia en las organizaciones, así como por Friendland y Alford (2001) por sus contribuciones al estudio de los símbolos, prácticas y contradicciones institucionales y un autor ya mencionado con anterioridad Zucker (2001) que estudia el papel de la institucionalización en la persistencia cultural.

### *Lo simbólico y el mito racionalizante en las instituciones*

Para Horkheimer y Adorno (2001) los mitos tienen la función de desviar la atención de los verdaderos problemas en la sociedad capitalista. No se niega esta posibilidad, sin embargo, en la interpretación de las culturas es necesario precisar que la aparente diferencia entre mito y logos o mito y razón no está tan profunda.

Así, Gadamer (1997: 25) al desentrañar el significado inicial de la palabra *mythos*, es el de *discurso, proclamación, notificación*. No se puede decir que el mito no sea algo que no se considera como verdadero en determinados pueblos, comunidades o grupos específicos. Es decir, para él no existe la oposición entre mito y ciencia. En este sentido puede ser interpretado el *mito racional* de Meyer y Rowan, quienes para Scott (2001) rompen el paradigma tradicional de los

ambientes para realizar una reconceptualización de los mismos. La visión tradicional destacaba los procesos y elementos técnicos con propósito esencialmente utilitarista. Esto como ya se ha visto, es parcialmente estudiado por y criticado por la Teoría Crítica.

Sin embargo, Scott añade que el trabajo de Meyer y Rowan destroza esta hegemonía conceptual, tomando aspectos importantes que son descuidados en los ambientes: lo simbólico, que se relaciona con aspectos tales como los mitos, ritos, creencias, valores, reglas, funciones institucionalizadas, entre otros (Scott, 2001: 217).

La versión del mito racional, lleva de acuerdo con Scott a visualizar a la racionalidad como toda una pieza, sino que puede estar diferenciada la cual se puede presentar en varias formas y apariencias, así las *fuentes* principales de los mitos racionalizados son varias: los órganos de certificación-acreditación, las leyes, los tribunales, el sistema educativo, las ideologías, las tecnologías, los honores y los premios, los requisitos y aprobaciones gubernamentales (Scott, 2001: 219). De esta forma para Scott se elimina el problema de concebir un solo ambiente institucional y se puede hablar de *los* ambientes institucionales. Por ello es que hay un “creciente reconocimiento de que ninguna organización es sólo un sistema técnico y que muchas organizaciones no son principalmente sistemas técnicos” (Scott, 2001: 221), lo cual ya había sido anticipado por la Teoría Crítica, especialmente por Adorno, Horkheimer y Habermas (véase *supra*) con relación a la *razón instrumental*.

Meyer y Rowan, ven como problemático que “*las teorías prevalecientes suponen que la coordinación y el control de la actividad son las dimensiones críticas en las que las organizaciones formales han tenido éxito en el mundo moderna*” (2001: 81. Las cursivas son del original) puesto que esto presupone una especie *Mundo Feliz* a la Huxley, o cercano a la organización ideal de Weber: las organizaciones funcionan de acuerdo “a sus planes formales: la coordinación es rutinaria, se siguen reglas y procedimientos y las actividades reales se sujetan a las

prescripciones de la estructura formal”. Para estos autores la racionalidad, especialmente la burocrática, las normas de racionalidad no son simples valores generales, son mucho más “poderosas y específicas que las reglas, entendimientos y significados que se atribuyen a las estructuras sociales institucionalizadas” (2001: 81). Lo que se podría interpretar como supervalores que conforman las redes de significados que se pueden manifestar en determinados aspectos simbólicos como lo son los mitos.

Meyer y Rowan, aceptan la existencia de mitos en las organizaciones o instituciones: “Muchos elementos de la estructura formal están altamente institucionalizados y funcionan como mitos” (2001: 83). Esto son los mitos racionales que aquí se toman como racionalizantes.

Aunque interesante la propuesta de Meyer y Rowan, la inclusión del mito racionalizador parece ser muy forzada, en el sentido de que sólo es una explicación alternativa más a la racionalidad tecnológica que priva en las instituciones y organizaciones. Es decir la incorporación de mitos en las instituciones tiene el objetivo de *legitimar* la racionalización de las funciones organizacionales.

A diferencia de la posición de Meyer y Rowan, en lugar de utilizar mitos racionales o racionalizados, y en lugar de ello se utiliza el *mito racionalizante* como un elemento que *encuentra el significado* a lo que los actores consideran como racional en sus acciones. Es un mito de carácter interpretativo porque por medio de él se pueden apreciar aquello que de alguna manera no estaba expresado en las redes intersubjetivas de los actores en la organización.

**SEGUNDA PARTE:**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: IES –G Y IES – M**

El presente capítulo tiene como objetivo presentar un panorama general, de determinados aspectos que caracterizan a estas dos IES situadas en dos entidades diferentes, Guerrero y Morelos.

La primera, la IES-G, se ubica en el Estado de Guerrero el cual tiene una superficie total de 64,282 km<sup>2</sup>; en tanto que la segunda, la IES-M se ubica en el estado de Morelos que cuenta con una superficie de 4,958 Km<sup>2</sup>. En términos de territorio, el estado de Guerrero podría contener aproximadamente 13 veces el estado de Morelos. El número de habitantes es de 1,555,296 para el estado de Morelos y de 3,079,649 para el estado de Guerrero<sup>1</sup>; la población del Estado de Guerrero es prácticamente el doble de la de Morelos. Las diferencias económicas, políticas y sociales son marcadamente fuertes, pues en el entorno de una mayor diversidad territorial, el estado de Guerrero presenta agudas polaridades con relación a la distribución de la riqueza y amplias capas de pobreza distribuidas a lo largo y ancho de su territorio.

### **1. Descripción de la IES-G.**

#### *Aspectos geográficos*

La IES se encuentra ubicada en el estado de Guerrero<sup>2</sup> éste localiza al Sur de la República Mexicana, entre las siguientes coordenadas: Al Norte 18° 53' y al Sur 16° 19' de Latitud Norte; al Este 98° 00' y al Oeste 102° 11' de Longitud Oeste.

---

<sup>1</sup> Los datos fueron tomados de:

[http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/datosgeogra/basicos/estados/gro\\_geo.cfm](http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/datosgeogra/basicos/estados/gro_geo.cfm)

Consulta realizada en Enero de 2003

<sup>2</sup> Los datos fueron tomados de la siguiente dirección electrónica: [http:// carpetas.semarnat.gob.mx/guerrero/temas\\_y\\_contenidos/geografia/t\\_ubicacion.shtml](http://carpetas.semarnat.gob.mx/guerrero/temas_y_contenidos/geografia/t_ubicacion.shtml). Consulta realizada en Enero de 2003.

Cuenta con el 3.2% de la superficie total del país. Colinda al norte con los estados de Michoacán, México, Morelos y Puebla; al este con Puebla y Oaxaca; al sur con Oaxaca y el Océano Pacífico y al oeste con el Océano Pacífico y Michoacán. Debido a que el estado de Guerrero es un significativamente extenso y con una variedad de climas, regiones y micro-regiones, se consideró importante presentar las siete regiones que desde un criterio político y administrativo, se encuentra dividido el estado de Guerrero.

## I. REGION TIERRA CALIENTE

**Tierra Caliente.** Situada al occidente de la Región Norte, limita al norte con los estados de México y Michoacán, al sur con la Región Costa Grande y al oeste con el Estado de Michoacán. Está integrada por 9 municipios, que en conjunto tienen una extensión territorial de 11,474.2 km<sup>2</sup>.



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
Ajuchitlán del Progreso	Ajuchitlán del Progreso	1,983.6	250	18° 09'	100° 30'
Arcelia	Arcelia	725.1	400	18° 19'	100° 17'
Coyuca de Catalán	Coyuca de Catalán	2,136.4	250	18° 19'	100° 42'
Cutzamala de Pinzón	Cutzamala de Pinzón	611.1	280	18° 28'	100° 35'
Pungarabato	Ciudad Altamirano	212.3	240	18° 21'	100° 40'
San Miguel Totolapan	San Miguel Totolapan	2,649.1	290	18° 10'	100° 23'
Tlalchapa	Tlalchapa	414.3	400	18° 25'	100° 29'
Tlapehuala	Tlapehuala	266.7	240	18° 14'	100° 32'
Zirándaro	Zirándaro de Chávez	2,475.6	200	18° 29'	100° 59'
<b>Subtotal</b>		<b>11,474.2</b>			

## II. REGION NORTE

**Norte.** Es la región más septentrional de la entidad; limita al norte con los estados de México y Morelos, al este con el estado de Puebla, al sur con la Región Centro y al oeste con la Región Tierra Caliente. Tiene una extensión territorial de 8,720.3 km<sup>2</sup>, distribuidos entre 16 municipios.



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
Apaxtla	Apaxtla de Castrejón	857.1	1,200	18° 08'	99° 56'
Atenango del Río	Atenango del Río	398.8	640	18° 06'	99° 06'
Buenavista de Cuéllar	Buenavista de Cuéllar	338.1	1,250	18° 28'	99° 24'
Cocula	Cocula	339.2	620	18° 14'	99° 40'
Copalillo	Copalillo	898.6	900	18° 02'	99° 02'
Cuetzala del Progreso	Cuetzala del Progreso	499.8	1,120	18° 08'	99° 50'
General Canuto A. Neri	Acapetlahuaya	300.4	1,160	18° 25'	100° 04'
Huitzuco de los Figueroa	Ciudad Huitzuco	921.9	960	18° 18'	99° 20'
Iguala de la Independencia	Iguala de la Independencia	567.1	720	18° 21'	99° 32'
Ixcateopan de Cuauhtémoc	Ixcateopan de Cuauhtémoc	310.7	1,820	18° 30'	99° 48'
Pedro Ascencio Alquisiras	Ixcapuzalco	510.1	1,780	18° 31'	99° 53'
Pilcaya	Pilcaya	62.1	1,600	18° 45'	99° 40'
Taxco de Alarcón	Taxco de Alarcón	347.0	1,800	18° 33'	99° 36'
Teloloapan	Teloloapan	1,116.1	1,640	18° 22'	99° 52'
Tepecoacuilco de Trujano	Tepecoacuilco de Trujado	984.0	820	18° 18'	99° 28'
Tetipac	Tetipac	269.3	1,660	18° 39'	99° 39'
<b>Subtotal</b>		<b>8,720.3</b>			

### III. REGION MONTAÑA

**Montaña.** Esta región limita al norte con el estado de Puebla y Región Norte, al este con el Estado de Oaxaca, al sur con la Región Costa Chica y al este con la Región Centro; su superficie es de 8,619.4 km<sup>2</sup>, distribuidos en 18 municipios.



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
Acatepec	Acatepec	599.2	1,730	17° 19'	98° 55'
Alcozauca de Guerrero	Alcozauca de Guerrero	551.6	1,360	17° 28'	98° 23'
Alpoyecá	Alpoyecá	155.4	960	17° 40'	98° 31'
Atlamajalcingo del Monte	Atlamajalcingo del Monte	199.4	1,760	17° 19'	98° 36'
Atlixta	Atlixta	694	1,660	17° 34'	98° 56'
Copanatoyac	Copanatoyac	388.4	1,380	17° 28'	98° 43'
Cualac	Cualac	196.8	1,440	17° 44'	98° 40'
Huamuxtitlán	Huamuxtitlán	432.5	880	17° 48'	98° 34'
Malinaltepec	Malinaltepec	492	1,520	17° 15'	98° 40'
Metlatonoc	Metlatonoc	1,367.3	2,020	17° 12'	98° 24'
Olinalá	Olinalá	1,028.1	1,340	17° 47'	98° 44'
Tlacoapa	Tlacoapa	326.3	1,400	17° 16'	98° 45'
Tlaxiáquilla de Maldonado	Tlaxiáquilla	331.5	1,160	17° 34'	98° 22'
Tlapa de Comonfort	Tlapa de Comonfort	1,054.0	1,100	17° 33'	98° 35'
Xalpatlahuac	Xalpatlahuac	393.6	1,540	17° 28'	98° 36'
Xochihuehuetlán	Xochihuehuetlán	191.6	1,060	17° 54'	98° 29'
Zapotitlán Tablas	Zapotitlán Tablas	221.7	1,760	17° 25'	98° 47'
<b>Subtotal</b>		<b>8,619.4</b>			

## IV. REGION CENTRO

**Centro.** Su ubicación le permite tener colindancias con todas las demás regiones del estado. Está integrada por 11 municipios, que en conjunto suman un total de 10,297.1 km<sup>2</sup>.



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
Ahuacuotzingo	Ahuacuotzingo	388.5	1,470	16° 52'	98° 56'
Chilapa de Alvarez	Chilapa de Alvarez	556.8	1,420	17° 36'	99° 11'
Chilpancingo de los Bravo	Chilpancingo de los Bravo	2,338.4	1,300	17° 33'	99° 30'
Eduardo Neri	Zumpango del Río	1,289.6	1,060	17° 39'	99° 32'
General Heliodoro Castillo	Tlacotepec	1,613.8	1,540	17° 47'	99° 59'
Juan R. Escudero	Tierra Colorada	652.6	300	17° 10'	99° 32'
Leonardo Bravo	Chichihualco	852.0	1,140	17° 39'	99° 41'
Mártir de Cuilapan	Apango	499.8	1,100	17° 44'	99° 20'
Mochitlán	Mochitlán	577.8	1,000	17° 28'	99° 22'
Quechultenango	Quechultenango	929.7	840	17° 25'	99° 14'
Tixtla de Guerrero	Tixtla de Guerrero	290.0	1,340	17° 34'	99° 24'
Zitlala	Zitlala	308.2	1,400	17° 41'	99° 11'
<b>Subtotal</b>		<b>10,297</b>			

## V. REGION COSTA GRANDE

**Costa Grande.** Es una franja costera que va con dirección noroeste desde Coyuca de Benítez hasta los límites del estado de Michoacán. Limita al norte con la Tierra Caliente, al este con Acapulco y Región Centro, al sur con el Océano Pacífico y al oeste con el estado de Michoacán y el Océano Pacífico. Está integrada por 8 municipios que en conjunto tienen una superficie de 14,710.7 km<sup>2</sup>.



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
Atoyac de Álvarez	Atoyac de Álvarez	1,638.4	40	17° 13'	100° 26'
Benito Juárez	San Jerónimo de Juárez	284.9	20	17° 08'	100° 28'
Coahuayutla de José Ma. Izazaga	Coahuayutla de Guerrero	3,511.5	300	18° 19'	101° 44'
Coyuca de Benítez	Coyuca de Benítez	1,602.9	20	17° 00'	100° 05'
José Azueta	Zihuatanejo	1,921.5	20	17° 38'	101° 33'
La Unión de Isidoro Montes de Oca	La Unión	1,142.0	60	17° 59'	101° 48'
Petatlán	Petatlán	2,071.7	40	17° 32'	101° 16'
Tecpan de Galeana	Tecpan de Galeana	2,537.8	40	17° 13'	100° 38'
<b>Subtotal</b>		<b>14,710.7</b>			

## VI. REGION COSTA CHICA

**Costa Chica.** Ocupa la franja costera ubicada al este de Acapulco hasta los límites con el estado de Oaxaca. Limita al norte con la Región Montaña, al este con el estado de Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al oeste con Acapulco y Región Centro. Está integrada por 14 municipios que en conjunto suman una superficie de 8,089.7 km<sup>2</sup>.



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
Ayutla de los Libres	Ayutla de los Libres	735.4	380	16° 58'	99° 06'
Azoyú	Azoyú	784.6	360	16° 44'	98° 36'
Copala	Copala	344.4	40	16° 36'	98° 59'
Cuajinicuilapa	Cuajinicuilapa	857.1	50	16° 28'	98° 24'
Cuautepec	Cuautepec	414.3	200	16° 45'	98° 00'
Florencio Villarreal	Cruz Grande	372.9	40	16° 43'	98° 07'
Igualapa	Igualapa	266.7	460	16° 45'	98° 29'
Ometepec	Ometepec	1,100.6	320	16° 41'	98° 24'
San Luis Acatlán	San Luis Acatlán	704.4	260	16° 48'	98° 44'
San Marcos	San Marcos	960.7	80	16° 48'	98° 24'
Tecoanapa	Tecoanapa	776.9	420	16° 58'	98° 16'
Tlacoachistlahuaca	Tlacoachistlahuaca	450.6	400	16° 46'	98° 18'
Xochistlahuaca	Xochistlahuaca	321.1	360	16° 47'	98° 15'
Marquelia	Marquelia				
<b>Subtotal</b>		<b>8,089.7</b>			

## VII. REGION ACAPULCO

**Acapulco.** Al norte se encuentra limítrofe con la Región Centro, al este con la Región Costa Chica, al sur con el Océano Pacífico y al oeste con la Región Costa Grande. Su extensión territorial es de 1,882.6 km<sup>2</sup>



MUNICIPIO	CABECERA MUNICIPAL	SUPERFIE (KM2)	ALTURA (MSNM)	COORDENADAS	
				LATITUD	LONGITUD OESTE
<b>Acapulco de Juárez</b>	Acapulco de Juárez	1,882.6	20	16° 52'	99° 54'

### *Algunos Aspectos históricos de la IES-G<sup>3</sup>*

El antecedente más lejano de la Universidad Autónoma de Guerrero se encuentra en 1852, año en que el liberal Gral. Juan Álvarez en su calidad de Gobernador del recién creado Estado de Guerrero, expide el Decreto No. 36, con el cual se funda el "*Instituto Literario de Álvarez*". En el año de 1919, se crea la Universidad Popular de Ciudad Bravos, a iniciativa de uno de los miembros de los "siete sabios", el Lic. Teófilo Olea y Leyva.

Once años más tarde, el gobierno de Adrián Castrejón, establece en la Ley de Educación Pública No. 147, que la educación profesional sería universitaria y estaría *sostenida por fondos privados*. En 1942 se instituye el Colegio del Estado, por el Gobernador Rafael Catalán Calvo. Institución de Educación Superior que

<sup>3</sup> La fuente es: [http:// www.ugro.mx](http://www.ugro.mx). Fecha de consulta Febrero de 2003.

podemos considerar como el antecedente más cercano a la Universidad Autónoma de Guerrero, UAG.

En el año de 1944, se plantea por primera vez en el "Programa de Gobierno" del precandidato a la gubernatura del Estado, Nabor A. Ojeda Caballero, la creación de la "Universidad del Sur", "como Institución de la Cultura Superior". Seis años después, el gobernador Baltazar R. Leyva Mancilla, decretó que la educación en el Colegio del Estado, sería de carácter universitario, y que "merecerá la protección más amplia en sus funciones y desarrollo".

En 1950, el Colegio del Estado, se afilia a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) La Universidad de Guerrero nace con la promulgación del Decreto No. 2 expedido por el Gobernador Gral. Raúl Caballero Aburto, el 30 de Marzo de 1960. Sin embargo, el decreto no abarcaba la autonomía universitaria. Su primera Ley Orgánica fue promulgada el 22 de Junio de 1960 y estableció una Junta de Gobierno como órgano supremo de dirección.

Dentro de las facultades de la Junta estaba la de nombrar rector, con base en estas atribuciones se designa al primero, en septiembre de 1960, nominación que recayó en el Profesor Alfonso Ramírez Altamirano. En este mismo año, diciembre de 1960 es *fuertemente reprimido por el ejército mexicano* un movimiento estudiantil, que tenía como objetivos centrales la autonomía universitaria y la desaparición de los poderes de estado.

Después de un período de conducción administrativa por la Junta Administrativa Interina, enero 1961-enero 1962, En febrero de 1962 se elige un nuevo rector, el cardiólogo Virgilio Gómez Moharro.

El 14 de enero de 1970, el Consejo Universitario nombra como rector al Dr. Jaime Castrejón Díez. Las condiciones para transformar las instituciones de educación superior eran propicias por la política educativa del régimen echeverrista que

impulsó la reforma Universitaria a través de la ANUIES. Sustentado en estos parámetros, el rector Castrejón Díez diseñó, promovió y realizó un "autoestudio" durante el año escolar 1970-1971.

Como resultado del "autoestudio" se formuló el Primer Plan de Desarrollo Institucional en la Historia de la U.A.G., proyecto que se llamó "Plan U.A.G. 1971-1986". Además se convocó a los universitarios para que se reformara la Ley Orgánica de 1963. Como producto de este proceso se legisló un nuevo Código que la Cámara de Diputados sancionó y promulgó el 24 de noviembre de 1971.

El 19 de noviembre del mismo año, el rector es secuestrado por Genaro Rojas. El 29 de febrero de 1972, Castrejón Díez renuncia a la rectoría. En cumplimiento al marco normativo, el Secretario General de la U.A.G. Alfonso López Bello, asume la presidencia del Consejo Universitario el 1o. de marzo de 1972. Sustentado en la Ley reúne al Consejo Universitario para que expida la convocatoria para la elección y nombramiento del nuevo rector, proceso que se prolonga hasta el 4 de Mayo de 1972.

La lista de rectores que ha tenido la IES- G es la siguiente:

1972-1975	Dr. Rosalío Wences Reza
1975-1978	Dr. Arquimides Morales Carranza
1978-1981	Dr. Rosalío Wences Reza
1981-1984	Lic. Enrique González Ruiz
1984-1987	Dr. Rosalío Wences Reza
1987-1990	Ing. Ramon Reyes Carreto
1990-1993	Dr. Marcial Rodríguez Saldaña
1993-1996	Lic. Gabino Olea Campos
1996-1999	M.C. Hugo Vázquez Mendoza
1999-2002	M.C. Florentino Cruz Ramírez
2002-a la fecha	M. C. Nelson Valle López

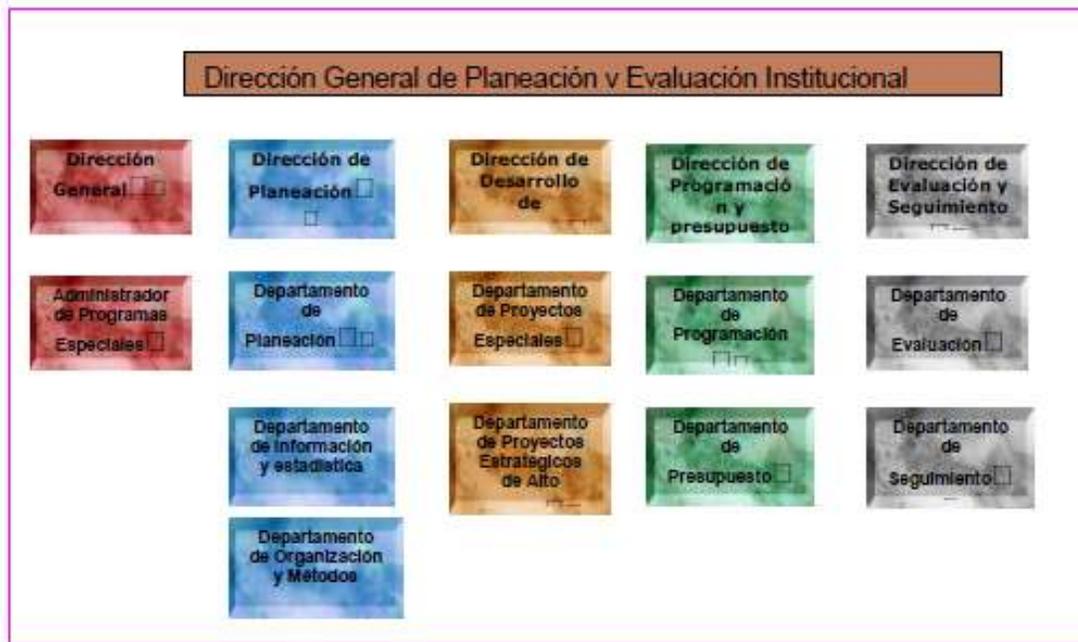
### *Estructura de Gestión en la IES-G*

La estructura para la gestión de la IES-G está conformada de la siguiente manera:

Dentro de la estructura formal de la organización universitaria, es la Dirección General de Planeación y Evaluación la encargada principal de coordinar las acciones tendientes al desarrollo estratégico.

Sin embargo, como su nombre lo indica, está integrada por dos funciones que son importantes de la gestión para el desarrollo: las funciones de planeación y las funciones de evaluación. Las dos funciones están fuertemente centralizadas y en una única dependencia. En muchas organizaciones se prefiere que estas funciones estén separadas, puesto que si es el mismo el que planea que el que evalúa, entonces, se piensa que se perdería objetividad en el análisis.

La forma en que actualmente se toman las decisiones estratégicas es por medio de la Secretaría Académica y de una superdirección de planeación que se denomina: Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional. A diferencia de otras universidades, la planeación no está en una estructura aparte de la de evaluación. Sin embargo, es una organización mucho más compleja que otras en la medida de que además de los planes de desarrollos y de los programas estratégicos se realiza también la programación y seguimiento del presupuesto universitario. La estructura de la universidad en este aspecto es sumamente centralizada.



Fuente: [www.ugro.mx](http://www.ugro.mx). Consultado en Febrero de 2004.

### *Dependencias de Educación Superior*

La política educativa ha diseñado a las DES, Dependencias de Educación Superior, como uno de los fundamentos organizacionales para el desarrollo. Para el año 2001<sup>4</sup> se tenían las siguientes DES:

1. DES ÁREA DE LA SALUD ACAPULCO
2. DES ARQUITECTURA
3. DES CEDUCO (ciencias de la educación y de la comunicación)
4. DES CIENCIAS SOCIALES ACAPULCO
5. DES CIENCIAS DE LA TIERRA
6. DES CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS CHILPANCINGO
7. DES DERECHO
8. DES ENFERMERIA 4
9. DES CIENCIAS AGROPECUARIAS Y AMBIENTALES
10. DES CIENCIAS CONTABLES Y ADMINISTRATIVAS
11. DES CIENCIAS QUIMICO Y BIOLOGICAS
12. DES FILOSOFIA Y LETRAS
13. DES ECOLOGIA MARINA
14. DES VETERINARIA

<sup>4</sup> Esta estructura está cambiando para casi todas las IES públicas del país, sin embargo, lo que es importante destacar que este tipo de organización departamental, se instrumenta para todas ellas, lo que genera cierta forma de valorar la gestión para el desarrollo.

- 15. DES INGENIERIA
- 16. DES ENFERMERIA 3
- 17. DES ENFERMERIA 1
- 18. DES MATEMÁTICAS
- 19. DES ODONTOLOGIA
- 20. DES AEA TURISMO

### La oferta educativa de educación superior de la IES-G

La Oferta educativa de posgrado:

La IES-G cuenta con dos doctorados, 15 maestrías y 8 especialidades

DOCTORADOS	MAESTRÍAS	ESPECIALIDADES
ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN	BACTERIOLOGÍA
EPIDEMIOLOGÍA	CIENCIAS MEDICAS	DERMATOLOGÍA COMUNITARIA
	CIENCIAS SOCIALES	DOCENCIA UNIVERSITARIA
	CONSTRUCCIÓN	EPIDEMIOLOGÍA
	DERECHO PUBLICO	ESTADÍSTICA APLICADA
	DESARROLLO TURÍSTICO	MEDICINA DEL TRABAJO
	EDUCACIÓN SUPERIOR	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA
	ESTADÍSTICA APLICADA	QUÍMICA CLÍNICA
	HISTORIA REGIONAL	
	INGENIERÍA SÍSMICA	
	INMUNOLOGÍA	
	MATEMÁTICA EDUCATIVA	
	PRODUCCIÓN AGRÍCOLA	
	EN CIENCIAS EN SISTEMAS DE PRODUCCIÓN ANIMAL SUSTENTABLE	

Fuente: [www.ugro.mx](http://www.ugro.mx). Consultado en Febrero de 2004

Con relación a la oferta de licenciaturas la IES-G cuenta con 29 programas de licenciatura en varias disciplinas del conocimiento en el siguiente cuadro se enlistan las carreras ofrecidas.

LICENCIATURAS	
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN
ARQUITECTURA URBANISTA	INGENIERÍA EN CONSTRUCCION
BIOLOGÍA	INGENIERÍA EN ECOLOGÍA AGROPECUARIA
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	INGENIERÍA EN GEOLOGÍA
CIRUJANO DENTISTA	INGENIERÍA EN TOPOGRAFÍA
CONTADURÍA PUBLICA	LITERATURA IBEROAMERICANA
DERECHO	MATEMÁTICA <u>EDUCATIVA</u>
ECOLOGÍA MARINA	MEDICINA
ECONOMÍA	MEDICINA VETERINARIA ZOOTECNISTA
EDUCACIÓN SUPERIOR	ODONTOLOGÍA
ENFERMERÍA	PSICOLOGÍA
FILOSOFÍA	QUÍMICO BIÓLOGO PARASITÓLOGO
HISTORIA	SOCIOLOGÍA
INGENIERÍA CIVIL	TURISMO
INGENIERÍA EN AGRONOMÍA	

Fuente: [www.ugro.mx](http://www.ugro.mx). Consultado en Febrero de 2004

COMPOSICIÓN DE LA MATRICULA DE ALUMNOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y CICLO ESCOLAR, UAGro 2000-2001		
NIVEL EDUCATIVO	CICLO ESCOLAR / MATRICULA	
	2000 - 2001	
	(No.)	(%)
MEDIO SUPERIOR	37 144	57.20
LICENCIATURA	27 040	41.64
ESPECIALIDAD	16	0.02
MAESTRIA	716	1.10
DOCTORADO	24	0.04
TOTAL	64 940	100.00

FUENTE: PIDE de UAG con base en datos de la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional, Anuario Estadístico 2000-2001, s/f., pp. 30, 54 y 95

## 2. Descripción de la IES-M

Aspectos geográficos:

El Estado de Morelos<sup>5</sup> se sitúa en el Trópico de Cáncer localizado entre los 18° 19' 52'' y 19° 08' 00'' de latitud Norte y 98° 29' 38'' de longitud Oeste, conforme al meridiano de Greenwich, en la región central de la República Mexicana, a una altitud promedio de 1,480 mts. sobre el nivel del mar y con temperatura promedio al año de 22.2°C

Al Norte limita con el Estado de México y con el Distrito Federal, al Sur con los Estados de Puebla y Guerrero, al Oriente con el Estado de Puebla y al Poniente con los Estados de México y Guerrero. Cuenta con una elevación de mil a 3 mil trescientos metros sobre el nivel del mar.

En Morelos comienzan los valles escalonados de Centro América y se inicia la geografía de Norte América. En las áreas del Tepozteco, Lagunas de Zempoala, corredor del Chichinautzin, Sierra de Huautla y la parte que le corresponde al estado del parque Popo-Izta se encuentra el borde donde se unen las dos grandes regiones que conforman el continente americano: La neártica y la neotropical.

La geografía del estado cuenta con un territorio de 4 mil 958 kilómetros cuadrados, que representa el 0.25 por ciento del territorio nacional. De acuerdo con los datos preliminares del XII Censo de Población y Vivienda 2000, realizado por el INEGI, viven en el estado 1 millón 552 mil 878 habitantes, que representan el 1.59 por ciento de la población total nacional.

El estado cuenta con 33 municipios que son; Amacuzac, Atlatlahucan, Axochiapan, Ciudad Ayala, Coatlan del Río, Cuautla, Cuernavaca, Emiliano Zapata, Huitzilac, Jantetelco, Jiutepec, Jojutla, Jonacatepec, Mazatepec,

---

<sup>5</sup> Los datos fueron tomados de SEDESOL <http://www.sedesol.gob.mx/delegaciones/morelos/Datos%20Generales.htm>- Consultado en Febrero de 2004

Miacatlán, Ocuituco, Puente de Ixtla, Temixco, Temoac, Tepalcingo, Tepoztlán, Tetecala, Tetela del Volcán, Tlalnepantla, Tlaltizapan, Tlaquiltenango, Tlayacapan, Totolapan, Xochitepec, Yautepec, Yecapixtla, Zacatepec y Zacualpan.

El clima varía de moderado a semitropical y se tiene una temperatura promedio anual de 25 grados centígrados con baja humedad. La temporada de lluvias es de finales de mayo a septiembre. El estado cuenta con una superficie de 735 kilómetros cuadrados de bosque de coníferas y encino y de 4 mil 178 kilómetros cuadrados de bosque tropical subcaducifolio. El estado cuenta con 433 especies de plantas vasculares, 14 de hongos, 949 de animales invertebrados y 442 de animales vertebrados.

Previo a la conquista española, el territorio de Morelos pertenecía a los *tlahuicas* y sus vestigios todavía pueden contemplarse en las zonas arqueológicas del territorio. Se conjunta en los treinta y tres municipios, un patrimonio cultural de carácter histórico y artístico,

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (IES-M)

ASPECTOS HISTÓRICOS<sup>6</sup>

Se reconoce como antecedente del sistema universitario del estado de Morelos al *Instituto Científico y Literario de Toluca*, puesto que el territorio que hoy abarca el estado de Morelos fue parte del estado de México. Sin embargo, con el surgimiento del estado de Morelos en 1869, siendo su primer gobernador el General Francisco Leyva, comenzaron las primeras acciones para fortalecer la educación en el estado. Es en año de 1871 que por decreto se establece el *Instituto Literario del Estado de Morelos* o *Instituto del Estado de Morelos*<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> La mayor parte de los hechos que se expresan en esta parte se sustentan en el documento realizado durante la Administración del Rector Alejandro Montalvo Pérez: *Evolución Histórica* (s/f), Dirección de Planeación Universitaria, UAEM.

<sup>7</sup> Llamado así por el artículo 1º del decreto del 15 de Junio de 1871.

La influencia de Gabino Barreda y en sí del positivismo tipo comptiano, que privilegiaba la educación científica sobre la metafísica, se combinó con cierta visión populista de la educación: llevarla a las capas populares en un esquema de reforma educativa. En este sentido es que aparece en 1876 la Escuela Regional de Agricultura.

De ahí en adelante surgen diferentes tipos de instituciones tales como la Escuela de Obstetricia (1898-1910). La Normal del Instituto Pape Carpentier (1908-1912), suspendida por las guerras de la revolución mexicana. El Instituto Científico e Industrial Francisco Leyva (1922), compuesto por la Escuela Normal para Maestros, Escuela Preparatoria, Escuela de Comercio y Administración e Industrias Varias.

Después de creada la Secretaria de Educación Pública por el General Álvaro Obregón en septiembre de 1921, se dio impulso a la generación de escuelas rurales que fueron conocidas como “Casa de Pueblo” porque la participación comunal en su conformación fue muy importante. Esto tuvo influencia para que en 1926 comenzara a funcionar al Escuela Normal Regional de Cuernavaca. Un poco más de un año más tarde, esta escuela fue trasladada a Oaxtepec y conocida como la Escuela Normal Rural de Oaxtepec (1928-1943).

Fue durante el periodo del Presidente General Lázaro Cárdenas que se fundó la primera escuela secundaria del estado de Morelos (1936). En 1938, se fundó el Instituto de la Educación Superior, especialmente porque salía ya la primera generación de la secundaria experimental. En 1938 surgió el Colegio de Bachillerato y quedó como integrante del Instituto de la Educación Superior del Estado.

La primera tentativa de transformar en Universidad al Instituto se da en 1945, en tanto sus programas de estudio se apegaban a los de la Universidad Autónoma de México. Aunque no se logra la creación de la universidad, se va fortaleciendo la

educación superior en el estado: en 1945 se publica la ley reglamentaria del Instituto de la Educación Superior del Estado; en 1948 se funda el Bachillerato Especializado para el comercio; en 1949 surge el proyecto para fundar la Facultad de Derecho.

El 15 de Abril de 1953 se publicó la Ley Institutiva y Reglamentaria de la Universidad del Estado de Morelos, con todos los atributos legales y funcionales de toda universidad: docencia, investigación, extensión, difusión, expedición de títulos, incorporaciones, etc. El primer Rector de la Universidad fue el Dr. Adolfo Menéndez Samar, le siguieron Alfonso Roqueñí López, Francisco Borja Navarrete (48 horas de rector en 1958) Antonio Mora del Castillo, Francisco Cabrera de la Rosa, J. Félix Frías Sánchez (1960 -1964), Raúl Ortiz Urquidi, del 13 de junio de 1964 al 4 de marzo de 1965, Teodoro Lavín González, del 5 de marzo al 4 de abril de 1965 como rector interino y del 5 de abril de ese año al 31 de junio de 1970 en período regular. Es en este período cuando se instrumenta la Ley Orgánica y se decreta la autonomía de la universidad. Es el período del parteaguas en las universidades públicas mexicanas, especialmente por los hechos de 1968 que conmocionan a la sociedad mexicana. Sin embargo, el estado también se ve arrojado por el proceso de industrialización -durante el período de sustitución de importaciones-, que permea a grandes zonas del país. En Morelos la industria del azúcar y su posición estratégica con relación a la ciudad de México influyen para que se aprecie un incipiente pero importante proceso de industrialización.

Aun en el proceso de conmoción social especialmente por los eventos de *represión del estado* y agudas contradicciones entre universitarios y normalistas, no se ve frenada la continuidad política en la universidad. El siguiente rector es Carlos Celís Salazar del 1° de Agosto de 1970 al 31 de Julio de 1976, que es el período que se caracteriza por una fuerte expansión del gasto público en las universidades, así como por una fuerte expansión de la matrícula a nivel nacional, de lo cual no estuvo exento el estado de Morelos ni la Universidad. Tanto en este período como en el siguiente que corresponde a la época de auge (por los altos

precios del petróleo del período) no hay, como tampoco se desea, una regulación de la matrícula. Sin embargo, es durante el rectorado de Celís que aparece el primer *departamento de planeación* de la universidad.

Es durante los períodos de Celís, 1970-1976, y de Sergio Figueroa Campos, 1976-1982, que vistos desde la perspectiva actual, no contemplaron una regulación del crecimiento, tanto de la matrícula como de la oferta educativa, pero mucho menos de la primera que de la segunda. Es un período de aparente apertura democrática: crecimiento del número de sindicalizados y de sus prestaciones, acceso casi irrestricto a la universidad, conformación de grupos de poder, etc. Es un período en el cual la universidad se beneficia en muchos aspectos: construcción o donación de edificios; donaciones de terrenos; donación de espacios suntuosos tales como el conocido como “Los Belenes”; pero también es un período de fuerte reestructuración organizacional, en el sentido de transformación de departamentos en direcciones, generación de nuevos espacios administrativos y fortalecimiento de la estructura de la gestión.

Un nuevo poder invade a la universidad, es el poder de la burocracia, sin referirse a ella en un sentido peyorativo, sino más bien en el sentido que utiliza Max Weber en sus escritos: tanto en el sentido regulativo como en el sentido de poder.

Es en el período de Figueroa Campos que se ofrecen los primeros posgrados en la universidad: la Maestría en Administración y la Maestría en Química Orgánica, así como la creación de la licenciatura y Maestría en Docencia Universitaria. En total, en el período, se formaron siete carreras a nivel licenciatura. Las luchas de los profesores universitarios se vieron concretadas en la formación de un sindicato de maestros.

Durante el periodo del rector Figueroa Campos la universidad participa en la planeación regional de la educación superior por medio de la Comisión Estatal

para la Planeación de la Educación Superior, COEPES, tratando de influir en los programas de desarrollo social y educativo del estado de Morelos.

Fausto Gutiérrez Aragón es el siguiente rector y su administración cubre los años de 1982 a 1988. En este período se trata de instrumentar un modelo de planeación *integral* y *participativa*. En realidad es la época en que todavía está vigente la planeación y presupuestos por programas en las entidades públicas, sin dejar de considerar a las IES. En la Universidad se crea y se incorpora el departamento de evaluación a las funciones de la planeación.

Pero también en este periodo continúan creciendo tanto la matrícula, como la oferta educativa, sin un orden previamente establecido. A pesar de esto se dan los primeros pasos para fortalecer los procesos de investigación que son incipientes y dependen más de las acciones espontáneas de los docentes que de una política institucionalizada. También crece la burocracia y el poder de los sindicatos por diferentes medios.

Durante este período se puede observar el carácter regional que se le quiere conferir a la educación superior por parte de la universidad: así, se crea el Instituto Profesional de la Región Oriente, el IPRO, ubicado muy cerca de la ciudad de Cuautla. Otro instituto que fue creado en este período fue el de Ciencias de la Educación que es uno de los más importantes con que cuenta actualmente la institución.

De 1988 en adelante se comienzan a percibir determinados cambios en el modelo educativo para las IES. La entrada de un nuevo gobierno –Salinas de Gortari- y su impulso hacia un nuevo modelo económico y educativo da como resultado un fuerte impulso a los procesos de investigación tanto básica como aplicada. Es el surgimiento de nuevas formas de organización –por ejemplo las DES- y novedosas formas de concepción del desarrollo de las IES: desde el FOMES, con

los apoyos del PROADU, PRONAD, FIUPEA, PROMEP, etc., hasta llegar al actual PIFI.

### Estructura de la Gestión Estratégica en la IES-M

Como en muchas instituciones de educación superior la estructura de la gestión para el desarrollo en las IES-M ha cambiado a través del tiempo, muchos de esos cambios obedecen más a presiones, determinaciones y decisiones políticas que a una estrategia de cambio organizacional orientada hacia un proceso planeado de desarrollo.

Como en otras tantas estructuras de las IES públicas de provincia, la mayor parte de la conducción para el desarrollo depende de los recursos externos, especialmente de los que provienen del ámbito de la federación. Estos recursos son los subsidios que normalmente reciben las IES más los recursos para el desarrollo como lo son los que provienen del PIFI, PIFOP, PROADU, PROMEP, entre los más importantes.

Por ello, las IES reaccionan ante este tipo de recursos bajo dos maneras diferentes: primero, cambiando su estructura organizacional de acuerdo a las exigencias del organismo subsidiador y, segundo cambiando sus políticas y estrategias para el desarrollo de acuerdo a los principales programas que apoya ese mismo organismo. Este cambio puede o no ser consciente, puede o no ser con reticencias, pero lo que si va generando es una serie de nuevos valores, creencias, concepciones, mitos, ritos, etc., que conforman al menos una tendencia hacia una nueva cultura de la gestión estratégica.

En este sentido puede explicarse que las dos principales instancias que participan en la gestión sean la Dirección General de Investigación y Posgrado que a partir de 2004 se encarga, además de la gestión y administración del posgrado en la universidad, del programa PIFOP. Aunque hay que agregar que en el 2003

también tenía una fuerte influencia en los demás programas de gestión como el PIFI, PROADU, etc.

La otra instancia es la Coordinación General de Planeación y Desarrollo, antes la Secretaría de Rectoría, que como se ha visto, surgió como un departamento dentro de la estructura organizacional y, tiempo después, se convierte en una Dirección. En esta coordinación se instrumentan las acciones de la gestión para el desarrollo, la administración de los recursos del PIFI, establece determinadas acciones de evaluación y vinculación y en el año de 2004 incorpora a la Dirección de Presupuestos dentro de su estructura formal.

Esta coordinación por el número de Direcciones que abarca y por la cantidad y diversidad de funciones, una de las más importantes dentro de la estructura de la gestión para el desarrollo.

#### Las DES de la IES-M

Actualmente, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos tiene tres campus universitarios: Uno ubicado en la zona norte que se le conoce como Chamilpa; otro en la zona sur que se le conoce como el Instituto Profesional de la Región Sur o IPRES, y, finalmente otro que se encuentra situado en la región Oriente, conocido como IPRO, el Instituto Profesional de la Región Oriente.

La reconstitución organizacional de las IES en el país, obedece, como se ha mencionado, a ciertos objetivos modernizadores que implicaron determinados cambios tanto en estructuras como en prioridades. Así, la estructura por DES (divisional departamental –disciplinaria-) es vista como una estructura adecuada a las estrategias y cambios prioritarios en el desarrollo de las IES.

En esta IES, la puesta en marcha del FOMES como un programa modernizador y sobre todo por la incorporación del PROMEP, van generando una estructura

organizacional (conjunto de estructuras normativas y de decisión) que se plantea una visión de largo plazo con cambios estructurales importantes.

Así, se replantea el modelo denominado como *tradicional* basado principalmente en acciones profesionalizantes, desarticulación entre la investigación y docencia, carencias de formación docente, escasa capacidad competitiva, falta de vinculación entre investigación, docencia y planes de estudio; planes de estudio y procesos de investigación que no consideraban el entorno (especialmente el mercado), programas de estudio con falta de calidad y sin pertinencia, problemas de espacios e infraestructura, instrumentación de programas de estudio con tecnología obsoleta, entre otros de los muchos aspectos que el programa de modernización criticaba a las formas tradicionales de investigación, docencia, extensión y difusión.

Uno de los primeros aspectos que se vio en el panorama de *cambio estructural* fue el de privilegiar ahora a la investigación sobre la docencia (1996-2000). Es decir se planteó un cambio de 180 grados en la política de educación superior. Se pensó en fortalecer a la investigación por medio de determinados criterios, entre ellos los de eficiencia: conjunción de investigadores en CA. Además, muchos de los recursos financieros (FOMES) se orientaron hacia las áreas de las ciencias duras: Ciencias, Biológicas e Ingenierías. Fundamentalmente porque eran las que eran capaces de instrumentar, en el corto plazo, programas de posgrado coligados a los procesos de investigación, así como articulación con redes regionales de investigadores.

Hasta el 2003, la conformación de las DES en el IES-M era la siguiente:

<b>DES</b>	<b>Conformación</b>
Ciencias Sociales y Administrativas	-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales -Facultad de Contaduría, Administración e Informática
Artes y Humanidades	Facultad de Arquitectura Facultad de Artes Facultad de Humanidades Instituto de Ciencias de la Educación
Salud	-Escuela de Enfermería -Facultad de Farmacia -Escuela de Medicina -Facultad de Psicología
Ciencias Biológicas y Agropecuarias	-Facultad de Ciencias Biológicas -Facultad de Ciencias Agropecuarias -Centro de Investigaciones Biológicas -Centro de Investigación en Biotecnología
Ciencias e Ingeniería	-Facultad de Ciencias -Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería -Centro de Investigación en Ingeniería y Ciencias Aplicadas -Centro de Investigaciones Químicas
Campus Sur	-Instituto de la Región Sur -Centro de Educación Ambiental e Investigación Sierra de Huautla
Campus Oriente	-Instituto de la Región Oriente

Fuente: Elaboración propia con base en datos del PIDE de la UAEM

A partir de 2003 se presenta una propuesta para una reconfiguración de las DES. Esta obedeció más a criterios de tipo administrativo que de gestión estratégica, en el sentido de responder a determinada *contingencia paramétrica* que una visión de largo plazo. La nueva forma de organización si bien es cierto revelaba una tendencia hacia una mayor integrabilidad, no tomó en cuenta determinados aspectos culturales (disciplinas, tradiciones, formas de cooperación) y, por ende, se observó el surgimiento de conflictos y tensiones en esta IES.

Las DES se presentaron en el PIFI 3.0 de la siguiente manera<sup>8</sup>:

<b>DES de Ciencias Agropecuarias</b>	
<b>• Unidades Académicas Participantes:</b>	<b>• Programas de Educativos</b>
-Facultad de Ciencias Agropecuarias	Ing. Fitosanitario (campus oriente)
-Instituto Profesional de la Región Oriente	Ing. En Producción vegetal (campus oriente)
-Instituto Profesional de la Región Sur	Ing. Hortícola (campus oriente)
	Ing. En Desarrollo Rural (campus norte)
	Profesional asociado en Producción animal (campus norte)
	Maestría en Desarrollo Rural (campus norte)
	Maestría en Parasitología Animal (campus norte)

<b>DES de Ciencias Naturales</b>	
<b>• Unidades Participantes</b>	<b>• Programas Educativos</b>
Facultad de Ciencias Biológicas	Doctorado en Biotecnología (campus norte)
Facultad de Ciencias Biológicas	Doctorado Regional en Recursos Bióticos (campus norte)
Facultad de Ciencias Biológicas	Maestría en Biotecnología (campus norte)
Facultad de Ciencias Biológicas	Licenciatura en Biología (campus norte)

<b>DES de Ciencias Sociales y Administrativas</b>	
<b>• Unidades Participantes</b>	<b>• Programas Educativos</b>
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Licenciatura en Derecho (campus norte y campus sur)
Facultad de Contaduría Administración e Informática	Licenciatura en Contaduría (campus norte, campus oriente, campus sur )
Instituto Profesional de la Región Oriente	Licenciatura en Administración (campus norte, campus oriente, campus sur )
Instituto Profesional de la Región	Licenciatura en Informática (campus

<sup>8</sup> Todos los cuadros que se presentan en este apartado forman parte de la propuesta institucional del PIFI 3.0 de la IES-M.

Sur	norte)
	Licenciatura en Economía (campus oriente)
	Licenciatura en Relaciones públicas (campus oriente)
	Licenciatura en Sociología (campus oriente)
	TSU en Administración y redes de cómputo (campus norte)
	Maestría en Administración (campus norte)
	Maestría en Derecho (campus norte)
	Maestría en Administración y Procuración de Justicia (campus norte)
	Especialidad en Fiscal (campus norte)
	Especialidad en Recursos Humanos (campus norte)
	Especialidad en Sistemas de Información (campus norte)

<b>DES de Educación y Humanidades</b>	
<b>• Unidades Participantes</b>	<b>• Programas Educativos</b>
Facultad de Arquitectura	<b>Programas de PA o TSU</b>
Facultad de Artes	Artes Plásticas
Facultad de Humanidades	Artes Visuales
Instituto de Ciencias de la Educación	Diseño
	Entrenamiento Deportivo
	<b>Licenciaturas</b>
	Letras
	Filosofía
	Filosofía (sistema abierto)
	Antropología
	Historia
	Ciencias de la Educación
	Docencia
	Comunicación y Tecnología Educativa
	Enseñanza del Inglés
	Enseñanza del Francés
	Educación Física
	Artes Plásticas
	Artes Visuales
	Arquitectura

	<b>Posgrados</b>
	Matemática educativa (E)
	Enseñanza de las matemáticas (M)
	Educación (M)
	Historia contemporánea (M)
	Historia del Arte (M)
	Ciencias de la Arquitectura (M)
	Estudios de Población y Desarrollo Regional (M)
	Historia Social y Cultural (D)
	Filosofía Contemporánea (D)
	Educación (D)
	Matemática Educativa (D)
	Historia del Arte (D)

Entre paréntesis el nivel del programa: E= especialidad; M= maestría; D= doctorado.

<b>DES de Ciencias Exactas e Ingeniería</b>	
<b>• Unidades Participantes</b>	<b>• Programas Educativos</b>
Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería	<b>TSU o PA</b>
Facultad de Ciencias	Electrónica y Computación
Centro de Investigaciones Químicas	<b>Licenciaturas</b>
Centro de Investigación en Ingeniería y Ciencias Aplicadas	Ingeniería Mecánica
	Ingeniería Química
	Ingeniería Industrial
	Ingeniería Eléctrica
	Químico Industrial
	Ciencias
	<b>Posgrados</b>
	Ingeniería y Ciencias Aplicadas (M)
	Ingeniería y Ciencias Aplicadas (D)
	Ingeniería Industrial (M)
	Ciencias e Ing de Materiales (D)*
	Química Orgánica (M)
	Ciencias (D)
	Ingeniería Química (M)**

Entre paréntesis el nivel del programa: E= especialidad; M= maestría; D= doctorado.\* Este programa esta ya integrado al Doctorado en Ingeniería y Ciencias Aplicadas. En el 2009, cuando concluya la última generación el programa se cerrará. \*\*Este programa está ya integrado a la Maestría en Ingeniería y Ciencias aplicadas. En el 2007, cuando concluya la última generación el programa se cerrará.

<b>DES de Salud</b>	
<b>• Unidades Participantes</b>	<b>• Programas Educativos</b>
Escuelas de Enfermería	<b>Licenciaturas</b>
Facultad de Farmacia	Comunicación Hum.
Facultad de Psicología	Enfermería
Facultad de Medicina	Farmacia
Facultad de Comunicación Humana	Médico-Cirujano
	Psicología
	<b>Posgrado</b>
	Medicina Familiar (E)
	Pediatría Médica (E)
	Problemas en Farmacodependencia (E)
	Ciencias Biomédicas (M)
	Educación Especial (M)
	Farmacia (M)
	Geriatría (M)
	Investigación Clínica (M)
	Neuropsicología (M)
	Planeación y Desarrollo (M)
	Psicología Clínica (M)
	Doctorado en Farmacia (D)

Entre paréntesis el nivel del programa: E= especialidad; M= maestría; D= doctorado.

Como puede apreciarse de la información anterior, la IES cuenta con 84 PE de los cuales 43 son de pregrado (13 TSU o PA y 30 licenciaturas) y 41 de posgrado (7 especialidades, 23 Maestrías y 11 doctorados). Es sorprendente para el tamaño de la población el número de posgrados que ofrece esta IES, además que el peso relativo de los mismos, también es muy fuerte  $41/84 = 49\%$  de los programas que se ofrecen son de posgrado.

Como ya se mencionó la estrategia de reconfiguración de las DES, obedeció por una parte a una estrategia administrativa por parte de las IES, pero también a las recomendaciones de la SESIC para tratar de homogenizarlas.

Esta misma estrategia fue instrumentada para la IES-G. De acuerdo con la investigación realizada, la reticencia a la nueva conformación fue mucho menor en ésta que en la IES-M, debido, entre otras cosas, a que el peso específico de los PTC es mucho mayor en la IES-M que en la IES-G. Además, de acuerdo a la investigación participante que se realizó, las reticencias se dieron por el carácter un tanto polarizado de las *profesiones*. Por ejemplo, con cierta ingenuidad, un diseñador de la política de la IES-M, trató de conjuntar en una misma DES a profesiones que históricamente habían actuado en DES separadas. La lógica era que como una disciplina como la de Antropología contaba con mas PTC mientras que otra como la de Derecho contaba en ese momento con uno o dos, la incorporación de aquella a las DES donde estaba Derecho incrementaría los parámetros de eficiencia. Por otro lado el razonamiento era que Derecho tenía el nombre de Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y que Antropología era una ciencia social. El conflicto finalmente se solucionó a favor de la no incorporación del Departamento de Antropología en la DES de Derecho y Ciencias Sociales. No obstante los conflictos y tensiones fueron rípidos y fuertes. Lo cual sucede cuando las decisiones se dan *desde arriba*, y no toman en cuenta a los actores, es decir, el carácter de su profesión, sus creencias, valores e identidades. Esto es cuando la planeación sólo es participativa en el papel, los hechos muchas veces la contradicen.

Un poco después, con el avance de las entrevistas, se pudo observar que la restructuración de las DES fue una sugerencia de la SESIC para mejorar los parámetros de eficiencia de las mismas. En algunas instituciones como la IES-G, los cambios no fueron tan difíciles, pero como se ha ejemplificado, en la IES-M, el no tomar en cuenta a la *cultura* en las organizaciones puede generar conflictos que pueden resultar desastrosos para los propósitos y objetivos de desarrollo de las IES.

En el siguiente capítulo se presentan la visión de algunas instituciones internacionales con relación a determinadas políticas y elementos estratégicos propuestos para ser instrumentados por las IES.

Se analizan a las instituciones internacionales: OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial y la UNESCO, quienes han ejercido fuerte influencia, en diversos momentos en las orientaciones del desarrollo tanto en instituciones nacionales relacionadas con las políticas educativas, por ejemplo la ANUIES, como, como en las propias instituciones de educación superior.

## **CAPÍTULO 5. LA INFLUENCIA DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES EN LA CONFORMACIÓN DE LOS VALORES ESTRATÉGICOS DE LAS IES.**

En este capítulo se analizan las visiones de organismos internacionales tales como el Banco Mundial, la UNESCO, el BID y la OCDE, que ejercen fuerte influencia tanto en la conformación de políticas educativas como de una cultura en la gestión estratégica de las IES.

### **1. La visión del Banco Mundial**

Los programas del Banco Mundial, BM, se orientan hacia aquellas acciones que involucran a los gobiernos en la *reforma educativa*. Ésta fue pensada como una reforma académica y como un proceso permanente. En este sentido, las reformas son consideradas dentro de un proceso estratégico: intervención estructural de largo plazo, por ende continua, modificadora de trayectorias y de inercias, con cambios radicales en las estructuras organizacionales (cambios en las leyes, normatividades y demás regulaciones). Algunas de sus propuestas se tradujeron en lo que hoy se conoce como los exámenes de departamentales de aprendizaje; mejores controles, tanto administrativos como académicos y propuestas sobre evaluación, siendo considerada esta última como un elemento primordial en el proceso de gestión académica de las IES.

En cierta medida los proyectos que apoya el Banco Mundial tratan de presentar determinados objetivos de carácter social: atención a la educación primaria, a la niñez, problemas de género, en donde se reconoce el carácter intersectorial de la educación. La educación también es vista como *capital humano* que puede responder a las necesidades de mercado, sin dejar de mencionar las necesidades de desarrollo de los países.

Con todo, el carácter de rentabilidad no es dejado de lado por el Banco Mundial, la cual puede apreciarse desde el punto de vista costo – beneficio, en el cual, el

beneficio no necesariamente debe ser exclusivamente financiero. Se proponen monitoreos, es decir, evaluaciones con relación a la calidad, becas y esquemas de préstamos para la educación superior.

Aunque se reconoce la gratuidad de la educación primaria, el BM propone esquemas de cobros para la educación media superior y superior. Lo que en cierta medida, tiende a hacer más parecida la educación pública superior con la educación superior privada. Detrás de esto están los grandes déficits fiscales que se acumularon durante mucho tiempo en los países menos desarrollados. Se liga la política económica con determinados lineamientos de la política educativa.

De acuerdo con este organismo, se cree que existe cierto grado de *correlación positiva entre educación y desarrollo*. Esto es, entre mejor y mayores sean los niveles de educación mucho más será el desarrollo económico de las naciones. Se trata de una educación que esté acoplada a los ritmos del desarrollo, de uso de la tecnología así como de la generación y transmisión del conocimiento.

Así, la pobreza, de acuerdo con el BM, podrá ser superada por medio de la educación y del uso productivo del trabajo, “que es el principal activo de los pobres” (BM,1996: 1). Este juicio se fundamenta en una posición de alguna manera economicista. Porque esta asociada a la potenciación de la capacidad productiva del trabajo por medio de la educación. De esta manera se puede hablar tanto de capital productivo como de capital humano, este último depende de la capacitación, educación y entrenamiento que reciba el trabajo. De paso, señala el BM que la educación también tiene efectos sobre la disminución de la fecundidad (BM,1996: 21)

Dentro de su visión está también el fortalecimiento de los mercados de trabajo. Se advierte que las transformaciones en las economías mundiales, así como el comercio mundial y la desreglamentación de las economías, no sólo han contribuido al crecimiento económico, sino también a determinados cambios en la

estructura del empleo en los países menos desarrollados. En otras palabras se dice que el trabajo es cada vez menos manual y cada vez más complejo con relación a la tecnología. De ahí la necesidad de contar con más trabajo complejo o con mayor capacitación y calidad. Se advierte, entonces que la preocupación del BM se concentra, en esta parte, en el fortalecimiento del capital humano.

Así, un fenómeno que aparentemente es un problema del *mercado de trabajo*, se relaciona fuertemente con la educación, pues ésta, de acuerdo con la concepción del BM debería estar concebida para “satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables” (1996:27). En este caso, se trata de educación que tome en cuenta los cambios tecnológicos. Además, no se deja de reconocer que un trabajador capacitado, rinde más, es más productivo<sup>1</sup>.

Si bien es cierto que al BM le preocupa a nivel de educación primaria las restricciones al acceso, lo mismo no sucede cuando se trata de educación superior. Sin embargo el tema de la equidad abarca a todos los niveles de educación y se relaciona con la visión de igual oportunidades de acceso independientemente de la raza, idioma, sexo o edad.

Por otra parte, la *calidad* es un tema que entra también en las recomendaciones del BM. En especial, porque de acuerdo con los parámetros del BM, los estudiantes de los países menos desarrollados tienen un nivel de rendimiento promedio más bajo que el de los más desarrollados. Dentro de las recomendaciones que establece el BM, se encuentra el aceleramiento de la reforma educativa, puesto que ello podrá menoscabar el crecimiento económico.

El Banco Mundial propugna por una *intervención pública en el sector educativo*, especialmente, con relación al financiamiento y la administración. Pero los gastos en educación deben ser eficientes y equitativos: infraestructura, profesores,

---

<sup>1</sup> Estos aspectos han sido tomados en cuenta cuando se argumenta acerca de la *pertinencia* en los programas educativos de las IES.

tecnología, planes de estudio, etc. Sin embargo, el BM propone cierta diversificación con relación a las fuentes de financiamiento para la educación, en especial *recomienda que se aliente a la inversión privada en este sector.*

Otra alternativa, que se maneja como fuente de financiamiento, es el incremento en los ingresos propios de las instituciones educativas, en otras palabras se propone generar nuevas cuotas o su incremento, según sea el caso. Este criterio de autosuficiencia está asociado, por una parte, a la visión de mantener el equilibrio presupuestal de los gobiernos; mientras que por otra, a una privatización relativa de las IES públicas.

El Banco Mundial propone que las acciones que se emprendan se orienten hacia los resultados. En este caso se trataría de los resultados de las principales funciones sustantivas de las IES: docencia, investigación, difusión. Pero también establece que los resultados se harían tangibles o se mejorarían si incluyeran algunos aspectos tales como: a) establecimiento de normas sobre resultados, b) apoyos a los insumos, puesto que estos aumentan el rendimiento, c) estrategias flexibles para la adquisición y utilización de insumos y d) vigilancia de los resultados (BM, 1996: 80). En este último caso la traducción debe ser evaluar los resultados<sup>2</sup>.

## **2. La visión del Banco Interamericano de Desarrollo**

Las propuestas del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, se pueden apreciar en un documento de estrategia denominado *La educación superior en América Latina y el Caribe* (BID, 1997), en el cual analiza lo que de acuerdo con esta organización son las *cuatro funciones principales* que cumple la educación superior: el *liderazgo académico*, la *formación para las profesiones*, la *formación técnica y perfeccionamiento* y, la *educación superior en general*.

---

<sup>2</sup> A la forma en que se elaboran estas propuestas es a lo que se opone la Teoría Crítica, porque se privilegia la razón instrumental y no la razón objetiva

Si bien es cierto que el BID reconoce que no es necesariamente la privatización de la educación superior una “panacea eficaz” para resolver los problemas de ésta, también es cierto que reconoce que buena parte de la educación debería estar orientada por el mercado de trabajo, con lo cual se advierte que de manera implícita el regulador es el mecanismo de mercado para el desarrollo de las profesiones.

Además, el BID llama la atención sobre la debilidad o deficiencia del sistema educativo con relación a los siguientes puntos:

1. Problemas de calidad
2. Limitaciones financieras
3. Dependencia tecnológica
4. Represión política
5. Disturbios sociales
6. Indiferencia cultural con relación al estudio científico y la investigación (BID,1997: 9)

Además de estos aspectos -que no se explican en el documento de referencia-, se añaden los siguientes<sup>3</sup>:

7. Falta de *recursos humanos capacitados* con relación al crecimiento de las instituciones de educación superior. Que se han asimilado en las IES, como PTC con perfiles sancionados por el PROMEP.
8. *Gastos suntuosos*. Lo cual se trasluce en lo que se conoce como la transparencia en el uso de los recursos.
9. *Falta de planeación, administración y control*. En el caso de las IES el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, junto con el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado y el Programa de Mejora del

---

<sup>3</sup> En cada uno de ellos se han añadido comentarios de acuerdo con las experiencias de las IES.

Profesorado, tratan de articular una estrategia común de gestión para el desarrollo.

10. *Exceso de ingreso de alumnos de primer ingreso y problemas de eficiencia Terminal.* La Adopción de medidas por la aplicación de exámenes de ingreso por el CENEVAL y de los organismos mencionados en el apartado anterior, han tratado de evitar, por un lado, la masificación de las IES en determinados programas educativos, pero también, tratan de elevar la calidad en ellos.
11. *Se observa que los presupuestos fijos preponderaron sobre los gastos flexibles o basados en los resultados<sup>4</sup>.* El problema que tienen las IES, es que los recursos concursables no regularizables son cada vez menos en términos reales, por lo que este es uno de los *focos rojos* que se perciben en las IES de los Estados.
12. *Gastos administrativos relativamente altos con relación a la inversión en infraestructura.* A partir del FOMES se trata de revertir esta tendencia
13. *Planes de estudio obsoletos o no actualizados.* La educación basada en el aprendizaje o en el aprendiente junto con los propósitos de calidad con relación a los diferentes programas educativos, han sido elementos que inciden para la resolución de esta problemática
14. *Falta rigor para el ingreso a la educación superior (pase automático).*
15. *Rigidez en los programas de estudio, falta de un adecuado sistema de créditos.* Todavía existen discusiones en las IES y de las experiencias acumulados de los profesores acerca de la conveniencia de este tipo de sistema. No obstante, en algunos programas se han dado las transformaciones propuestas.
16. *Falta de pertinencia de los programas de estudio, en el sentido de que los egresados no encuentran trabajo en sus campos de especialización.* En muchos de los nuevos programas de estudio o de los reestructurados existe

---

<sup>4</sup> Aunque se advierte más adelante, es de resaltar que programas tales como el FOMES, ya existente para el momento de la emisión de este documento, y otros programas, tales como el PIFI y PIFOP, en menor medida los recursos provenientes de COEPES, tienen este tipo de características: son flexibles en la medida en que son fondos concursables.

siempre una referencia, al menos mínima al mercado de trabajo. Sin embargo, no necesariamente quiere decir que los estudios se realicen con el rigor suficiente, dado que las IES no cuentan con recursos extraordinarios ni con la experiencia para poder realizar este tipo de acciones.

17. *Rezago en la aplicación de nuevas tecnologías: internet, videos, estrategias de aprendizaje (sistema modular).* Existe todavía un rezago importante con relación a este propósitos en las IES de los estados.
18. *Falta de vinculación con el mercado de trabajo y otros sectores de la sociedad.* Existen determinado tipo de acciones como la instrumentación de carreras cortas: TSU o Profesional Asociado que tratan de cumplir con estos objetivos.
19. *Pérdida de legitimidad y de prestigio de las IES, especialmente las públicas.* Existen actualmente medidas, como los convenios de transparencia en el uso de los recursos, que tienen como objetivo el revertir estas tendencias.
20. *Escasa diversificación en la oferta educativa.* Desde los noventa, y con los apoyos de los recursos provenientes de los COEPES, se ha tratado de paliar este problema.
21. *Falta de diferenciación.* En la década de los noventa se buscó cierta diferenciación en las IES, en el sentido que no fuese la docencia la actividad privilegiada, sino que también los procesos de investigación se fortalecieran y tuviesen repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
22. *Carencia de Liderazgo.* Una de las alternativas que se aplicó también en el último lustro de los noventa fue el de generar determinados liderazgos entre los investigadores. Se instrumentó la figura de profesor-investigador, de tiempo completo o PTC y surgieron en las IES de los estados los Cuerpos Académicos.

El BID reconoce que su propuesta no es un proyecto de masas, sino más bien lo contrario, es un proyecto elitista. En el siguiente cuadro se pueden apreciar las funciones y ámbitos de aplicación que propone el BID:

<b>Función</b>	<b>Explicación</b>	<b>Ambitos</b>
<b>Liderazgo académico</b>	Líderes académicos que estimulen principalmente a la investigación y docencia.	Docencia no separada de la investigación; el liderazgo fuertemente incorporado en el posgrado y en la formación de estudiantes.
<b>Formación para las profesiones</b>	Preparar a los estudiantes para un mercado laboral específico. Los docentes deberían de tener además de la fortaleza académica, cierta fortaleza empírica en su campo.	La forma de evaluar es a través de su pertinencia, es decir del ámbito empírico. Su principal mecanismo de control es el mercado. La certificación es un proceso correlacionado con la formación de habilidades
<b>Formación Técnica y perfeccionamiento</b>	Constituye una novedosa alternativa en la oferta educativa de las IES, v.gr. El Profesional asociado PA y el Técnico Superior Universitario, TSU	Orientados por el mercado laboral
<b>Educación superior</b>	Formación en las profesiones, pero cuyo mercado laboral ya está saturado o es poco definido. Son programas de baja calidad	Estos programas debieran orientarse para la educación en general.

Fuente: Elaboración propia con base a datos del BID (1997)

El *liderazgo académico* está asociado a la función de investigación, lo cual, como lo reconoce el BID, es una elección que es sumamente onerosa, pero que puede verse como una inversión de largo plazo, porque representa una carga muy fuerte para las universidades. Se dice que es liderazgo porque asocia la investigación con la docencia generando efectos reproductivos en el conocimiento en tanto que es posible que determinados grupos de académicos o estudiantes puedan seguir con las líneas de investigación del líder académico.

Pero el *líder académico* no puede subsistir sin que haya un apoyo financiero por parte de las autoridades gubernamentales. Esto, que señala el BID, se exprese de diferentes maneras en las IES de provincia: por ejemplo, los cuerpos académicos

son formas expresas en las cuales existe un coordinador o líder académico. Los cuerpos académicos reciben determinado tipo de financiamiento vía el PROMEP, aunque, de forma individual pueden recibir vía el CONACyT y, de forma colectiva, por programas como el PIFI o el PIFOP, en menor medida por COEPES.

Si bien es cierto que el BID reconoce que la formación de liderazgos implica una actividad elitista, tampoco deja de apreciar que este proceso no es un proyecto de masas; ni se ha tenido los efectos regionales que se esperaban para los países no desarrollados.

Con relación a la formación para las profesiones, esta actividad está relacionada con la preparación de estudiantes para un mercado laboral específico. En este orden de ideas, se habla en las IES de la *pertinencia* de los planes de estudios. Por pertinencia, en la mayor parte de los casos, se entiende la capacidad de integración que tienen las IES con el medio ambiente. Uno de las formas de integración es con el medio ambiente laboral. Por otra parte, se han instrumentado nuevas opciones educativas como lo son los programas de profesional asociado y el técnico superior universitario, que tienen el propósito de contar con planes y programas de estudio pragmáticos, flexibles y, con acceso al mercado de trabajo y reabsorción por las IES.

Como ya se mencionó, no se trata para el BID de *un proyecto de masas*, sino que se trata de preparar a los estudiantes para el trabajo, lo importante de estos estudios es el tramo empírico más que el teórico; la parte metodológica está asociada fuertemente con lo empírico, con lo pragmático. Los programas serán de *calidad* en tanto cumplan con estos propósitos. Las señales del mercado laboral son indispensables para la preparación directa para el trabajo. Incluso se pide que las IES sean capaces de anticiparse a los requerimientos del mercado laboral (BID, 1997: 15).

En menor medida la formación para las profesiones puede implicar la investigación, pero este tipo de investigación será la aplicada: por ejemplo las que se realizan en las escuelas de medicina e ingenierías. El sentido que se pide, además de la *pertinencia*, en la formación para las profesiones se relaciona con el de *flexibilidad* en los planes de estudio: que en las IES de provincia se ha asimilado como sistema de créditos y escasa seriación.

Además se pide que los profesores, para estos propósitos, sean profesionales con una fuerte experiencia en el mercado de trabajo y que no sólo sean profesores de carrera: se privilegia que sean *expertos* en la cátedra, en un sentido pragmático.

Con relación a la formación técnica y perfeccionamiento, es una alternativa de capacitación para el trabajo, se refiere a la educación superior técnica. En los ochenta aparecen los TSU y los programas de profesional asociado, PA, como ofertas educativas de corto plazo, pragmáticas y con fuerte inserción en el mercado laboral.

También se relaciona con propósitos de *pertinencia*, que como ya se explicó, de integración al medio y *flexibilidad* en los planes de estudio: que en las IES de provincia se ha asimilado como la incorporación de sistemas de créditos y con poco nivel de seriación en los planes de estudio y la posibilidad de fácil acceso al mercado de trabajo: alternativas de TSU o PA: técnicos en sistemas de cómputo, en sistemas contables, técnicos en ingeniería electrónica, en sistemas radiológicos, etc.

De forma similar, se pide que los profesores sean expertos en determinados campos y que cuenten con vasta experiencia profesional. Al igual que en la educación para las profesiones, parece ser el mercado el que define la calidad de los planes de estudio.

Por último, el BID, analiza la *categoría* tipificada como la *educación superior en general*. La diferenciación de las destrezas del *capital humano* es un elemento de vital importancia en este aspecto. Sin embargo, hace referencia a que una buena parte de los profesionistas tiene fuertes cargas de gestión y a que la economía cada día demanda más este tipo de trabajo (1997: 18). Esto lo marca como un reto que debe resolver el sistema educativo.

Por otra parte, intenta una resolución a los altos costos de la educación en las economías latinoamericanas por medio de la *educación no convencional*: cursos por correspondencia, radio, televisión, etc., es decir educación a distancia y no presencial. Es oportuno decir que el PIFI en sus versiones de 2002 y 2003 apoya a este tipo de proyectos.

Un eje estratégico que no pasa por alto el BID es el de *mejoramiento y control de la calidad*, lo cual lo relaciona con aspectos *cualitativos* como lo son las propias medidas que tiendan hacia el mejoramiento de la calidad en la educación, la adopción de *sistemas formales de evaluación*, y la adopción de regímenes de *acreditación*. Estos procesos llevan, desde finales de los noventa del siglo pasado, un fuerte enraizamiento en los objetivos de desarrollo de las IES. El BID condiciona sus créditos de acuerdo a determinadas estrategias por él aprobadas, sobre todo, privilegia aquellos procesos que se relacionen con elevar la *calidad y eficiencia de los procesos educativos* de acuerdo con los cuatro ejes o tipologías propuestas por el Banco.

### **3. La visión de la UNESCO<sup>5</sup>**

Es a partir de la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo Veintiuno* de 1988, que se delinean las principales medidas que propone esta organización a fin de fortalecer la reforma educativa que surgió desde mediados de los noventa del siglo veinte.

---

<sup>5</sup> En parte, la visión de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998) se encuentra en el documento titulado *The World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*.

Esta conferencia se realizó en París del 5 al 9 de Octubre de 1998, con la participación de aproximadamente nueve países. En el evento participaron también representantes de la comunidad académica. El objetivo fue el de establecer los principios fundamentales de lo que debería de ser la *reforma* de los sistemas de educación superior, con el fin de transformar al los sistemas hasta entonces prevaletentes. La transformación se apreciaba que debería de ser de manera integral con cambios que tuviesen efectos culturales, tales como visión del aprendizaje continuo, la inclusión de una cultura de debate, la afirmación y salvaguarda de la diversidad así como la inclusión de los valores propios de la UNESCO que se relacionan con la solidaridad intelectual y moral de la humanidad

Se reconoce, que en un mundo complejo y globalizado, la educación superior podría contribuir a la construcción de la paz fundamentada en procesos de desarrollo, que no hicieran de lado a la igualdad, la justicia, la solidaridad y la libertad. Con el propósito de realizar estos objetivos, se menciona que el acceso a la educación debería de cumplirse con relación al mérito<sup>6</sup>, que los sistemas educativos se tendrían que transformar y renovar, servir a la sociedad, incluyendo vínculos muy cercanos con el mundo laboral<sup>7</sup>.

Ciertamente, se observa en este documento que la educación superior debe de gozar autonomía y libertad basada ejercidas con *responsabilidad*, a fin de contribuir a la *reforma educativa*.

De los aspectos valorativos que realiza la UNESCO se pueden destacar los siguientes:

1. Autonomía e igualdad universitaria.
2. Diversificación de la oferta educativa.

---

<sup>6</sup> Desde el punto de vista ético la propuesta parece intachable, sin embargo se parte de la consideración de antecedentes homogéneos, es decir que todos los que tratan de ingresar a la educación superior tuvieron las mismas oportunidades y condiciones para integrarse.

<sup>7</sup> En otras palabras, con el mercado y en especial, con el mercado laboral

3. Impacto en el desarrollo y en especial en el *desarrollo regional*. Dentro de este punto de vista, se establece que la educación debe tener un impacto social así como de respeto a la cultura y al medio ambiente.
4. *Igualdad de oportunidades de acceso* a la educación superior de acuerdo al mérito.
5. No discriminación en el acceso a la educación superior.
6. Integración al mercado o al *mercado de trabajo*.
7. Transmisión del conocimiento, capacitación, investigación y servicios a la comunidad, como las actividades más importantes de la educación superior
8. Visión de largo plazo en las actividades relacionadas con la educación superior. Se desprende que con relación a este punto la *planeación estratégica* es importante.
9. *Vinculación* con la educación secundaria. Este punto es uno de los que hasta 2004 se han retomado por las IES, debido a que en este año se comenzaron a elaborar los PIFIs para enseñanza media superior.

Uno de los elementos primordiales que se manejan en el documento es el *aseguramiento de la calidad* en la educación superior. Pero la relevancia de este concepto se tiene que apreciar en su vinculación y resolución de los problemas de la comunidad. La calidad es vista como un concepto central puesto que afecta a todas las funciones y actividades de la educación superior.

Aunado a los procesos de *calidad* se encuentran los de *diversificación* de la oferta educativa los cuales también se considera que deberían tener efectos sobre el desarrollo económico,

En este sentido *la investigación* (generación de conocimiento) viene a jugar un papel de particular importancia. Es otro de los ejes fundamentales propuestos por la UNESCO. Su relevancia se puede apreciar en un documento que fue realizado en 1999 como parte de la visión que mantiene la UNESCO con relación a la

investigación: *La Conferencia Mundial sobre la Ciencia* realizado en Julio de 1999 en Budapest .

Entre otros propósitos, la Conferencia de 1999 destaca que la investigación es un elemento factible en todas las disciplinas científicas como un instrumento que permite el avance del conocimiento por medio de enfoques que refuercen a la ciencia de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria, y que posibilite la innovación.

Se subraya la importancia de los profesores, de involucrar a los estudiantes en los procesos de decisión y, además propiciar la participación de las mujeres en las decisiones.

Lo significativo es que se aprecia que la educación debe ser ponderada, sobre todo por aquellos que se relacionan con la política social, en especial, la política educativa, como un bien público.

También, tiene particular relevancia, es que la educación superior debe tener un carácter internacional a fin de que los estudios sean reconocidos por los diferentes países como proyectos de calidad. Así como por el propio carácter del conocimiento el cual no se debe restringir a determinadas esferas geopolíticas.

#### *Políticas de la UNESCO con relación a la Educación Superior (1995)*

Junto con los lineamientos de la OCDE, uno de los más importantes documentos que ha tenido influencia notable, tanto en el diseño de las políticas educativas, como en la generación de un cambio en la cultura de la gestión para el desarrollo, lo constituye la *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* de 1995. En éste se estudian las tendencias de la educación superior, entre las que sobresalen: la *expansión cuantitativa*, la *diversificación* en las estructuras institucionales, en los programas y planes de estudio y, finalmente, las

*restricciones financieras*. Con esto último se quería decir la escasez de financiamiento, mas no una restricción de carácter discrecional.

Para la UNESCO hay toda una serie de desafíos que resolver, entre ellos, los procesos contradictorios de democratización [cambio de regímenes totalitarios y avance en las fuerzas democráticas, mundialización [interdependencia entre las diversas naciones], regionalización [acuerdos de integración económica], polarización [desigualdades regionales], marginación [aislamiento internacional o local de sectores de la población] y fragmentación [fomento de la discordia social y cultural] (UNESCO,1995: 7, 25-26)

La respuesta ante estos problemas implica posiciones novedosas para la UNESCO: “Las respuestas de la educación superior en un mundo que se transforma, deben guiarse por tres criterios que determinan su jerarquía y su funcionamiento local, nacional e internacional: *pertinencia, calidad e internacionalización* (1995: 8).

La *pertinencia*, de acuerdo con esta institución, depende de su “cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación” (*Idem*). Con esto se ve que éste es un concepto *nuevo, complejo* y muy *amplio*, pero que las IES tomarán de acuerdo a criterios específicos. Sin embargo, dadas las acotaciones de la UNESCO, la *pertinencia* es vista, en términos generales, como la forma en que los planes de estudio son capaces de generar egresados que puedan encontrar empleo o de generarlo en el mercado de trabajo o, la forma en que ellos son capaces de adaptarse al desarrollo del entorno.

La libertad de cátedra y autonomía es considerada como una premisa de funcionamiento, lo que entre otras cosas, permitiría el mantenimiento de buenas relaciones con el Estado y la Sociedad.

Puesto que los recursos son limitados, esto mismo ha tenido repercusión en el financiamiento público que también es limitado, por ende, se advierte que las IES debe ser autogestivas, es decir capaces de generar sus propios recursos de manera continua, así como nuevas fuentes de financiamiento. Esta es una manera eufemística de connotar cierta forma de privatización de las IES.

Debido a los problemas financieros de las IES, se establece que ellas deben de instrumentar o adaptar a sus necesidades los derechos de matrícula, es decir, los pagos por inscripción y reinscripción.

El financiamiento a las IES, no debería contemplarse como una carga onerosa a los fondos públicos, sino que debe contemplarse como una inversión nacional de largo plazo con efectos sobre competitividad económica, desarrollo cultural y cohesión social (1995: 9).

Por otra parte, cuando se aprecia el funcionamiento académico, se consideran algunos aspectos que pueden mejorar la *calidad* y *pertinencia* de la educación superior: “establecer programas que fomente la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el *contenido interdisciplinario y multidisciplinario* de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la información y la comunicación” (1995: 9). En este sentido, está la importancia del uso de tecnologías de la comunicación e información.

En cuanto a la investigación, se estima que aparte de su importancia social, esta debe ser de calidad. La figura que se dimensiona como oportuna para estos propósitos es la de *profesor investigador*. Huelga decir que para tener estas propiedades, el profesor debe ser *de tiempo completo*.

Sin embargo, no se trata de la visión del investigador aislado, pero si con avanzado nivel de especialización; la UNESCO propone la interrelación entre los investigadores, con cierto grado de diferenciación entre sus integrantes<sup>8</sup>.

Con relación a la calidad se hace un fuerte énfasis en la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, así como en la infraestructura y medios universitarios. Esto es, la *calidad* mantiene una *dimensión universal*. Valdría posiblemente decir que se propone un proceso cercano al de *calidad total*. Esta es vista como un eje de la reforma educativa de la educación superior: se refiere a la calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación; por lo tanto, significa calidad del personal, de los programas y del aprendizaje (*Ibidem*: 38). No obstante, el criterio de calidad no deja de lado las cuestiones referentes a la calidad de la infraestructura y tecnología.

Asociado a lo anterior se encuentra la evaluación de la calidad. La UNESCO propone como primera medida la participación del personal académico de las IES a fin de instrumentar una política de desarrollo humano pertinente: reconocimiento de aptitudes, así como de contratación y promoción. Aparentemente esto funcionaría como si el personal académico fuese juez y parte, Sin embargo la organización por medio de pares académicos resuelve parcialmente este problema.

Un aspecto de suma importancia y que al parecer ha tenido poco reconocimiento en la gestión para el desarrollo, es al que se refiere la UNESCO cuando señala que los estándares de *calidad* y *productividad* deben de reconocer las diferencias, muchas veces profundas, entre las diferentes disciplinas, para poder evaluarlas con equidad.

---

<sup>8</sup> La traducción en las IES por medio del PROMEP, ha sido la generación de Cuerpos Académicos y de redes de investigación.

Señala la UNESCO que al personal académico se le debería evaluar, tomando en cuenta diferentes tipos de criterios, entre ellos: la distribución adecuada de los recursos y las tareas: docencia, investigación, gestión, servicios comunitarios; reconocimientos financieros a su productividad; instrumentación de políticas, estrategias y prácticas de contratación y perfeccionamiento del personal (UNESCO, 1995: 40). En este sentido, el PROMEP, desde 1996, ha asumido fuertemente estas funciones para las IES de provincia.

Con relación a la *calidad de los alumnos* la UNESCO proporciona ciertos lineamientos de carácter general, establece que la educación superior puede desempeñar un destacado papel en la movilización social ascendente (*Idem*). Sin embargo se advierte de la necesidad de diversificación de los programas educativos (PE), restricciones de acceso y salida de la educación superior, así como mejorar la calidad intrínseca de los PE.

Así mismo, la UNESCO no olvida que el desarrollo la infraestructura constituye un aspecto importante para la puesta en marcha de los programas de calidad. La modernización y la inversión en las IES deben ser consideradas, de acuerdo con el punto de vista de esta institución como obras de largo alcance sin perder el sentido público de ellas. Así, se puede observar, que las IES públicas de provincia han puesto en marcha los programas transversales que mantienen estos propósitos.

Por último, la UNESCO también pone énfasis en la *internacionalización* de la educación superior. Se trata de generar un universo homogéneo o al menos con condiciones similares las IES, aunque sus problemas estructurales las lleven a *diferenciarse* fuertemente.

Se trata, por una parte, además de las cuestiones de movilidad estudiantil y de profesores, de determinados aspectos que se relacionan con la medición del

desempeño de las IES y su evaluación en una dimensión más amplia que el plano nacional.

Aunque, por otra parte, también se trata de que el conocimiento transite más fácilmente de unos países hacia otros. La UNESCO parece olvidarse que los países más desarrollados son los que más ejercen control sobre la socialización mundial del conocimiento, por más que se diga que la internacionalización tiene efectos positivos en la cooperación para la transmisión del conocimiento.

El efecto positivo sería que la internacionalización de la educación superior no estimula la migración de los cerebros de las regiones más pobres hacia las más ricas, ello porque se supone un *efecto convergencia*, el cual no es estructuralmente posible puesto que tendrían que presentarse condiciones similares entre los países.

Las políticas que propone la UNESCO se relacionan con la ampliación de la cobertura<sup>9</sup>, mejora de la pertinencia de la educación; aumentar la calidad, fomentar la investigación, la libertad académica y la autonomía institucional e intensificar la cooperación internacional (1995: 48).

#### **4. El diagnóstico de la OCDE**

Los modelos *populistas* y *modernizador*

Después del período crítica de la economía y sociedad mexicana: 1982-1987, el gobierno mexicano instrumenta un proyecto modernizador. Se trata, por una parte, de superar los rezagos del período crítico precedente, y por otra, de fomentar un proyecto de transformación: tanto desde el punto de vista económico, como social y político. Desde el punto de vista social, se propusieron

---

<sup>9</sup> La COEPES ha sido uno de los factores que ha impulsado la ampliación de la cobertura, así como de la diversificación de la oferta educativa.

modificaciones, que pretendían cambiar el modelo educativo, tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo.

En este sentido y con la entrada de México como miembro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994, el país hace la petición a esta institución para que realice un diagnóstico del estado de las políticas nacionales de educación. El alcance de este diagnóstico fue amplio abarcó desde la educación primaria hasta el posgrado. Esto dio como resultado que en la publicación de 1996 de la OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, en su primera parte apareciese el “Informe básico preparado por las autoridades mexicanas”. Este documento es importante porque muestra, además de los propósitos, la actitud valorativa y prescriptiva de los diseñadores de la política educativa.

Así, se puede enunciar que el examen que realiza la OCDE es valorativo y prescriptivo. Realiza determinadas propuestas que modifican el accionar y por ende los valores (no valores morales o éticos) de la estrategia de desarrollo de la educación superior<sup>10</sup>.

Uno de los primeros aspectos que se puede apreciar del documento de referencia, es la orientación de su *objetivo general* que se relaciona con encontrar la medida en que el sistema educativo responde a las necesidades de la economía, de la sociedad actual y, de la forma en que este sistema pudiese contribuir a la consecución del desarrollo económico y progreso social.

Lo que prepondera en este objetivo es la posición privilegiada que se le otorga a la economía, que en el contexto en que se está diciendo, se traduce en que es el mercado la parte más importante de la economía y, por otro lado, un problema de carácter estructural, que también responde a la coyuntura del momento (1989-

---

<sup>10</sup> Aunque se ha dicho que el examen de la OCDE abarca desde la escuela primaria, de acuerdo con los límites de la investigación sólo se hará referencia a la educación superior, a sus políticas y sus valores

1994) como lo fue el desarrollo económico y el propósito modernizador que queda grabado en la noción de *progreso social*<sup>11</sup>.

La OCDE señala la necesidad de una tercera vía ante la política de atención a la educación. Relaciona las dos vías tradicionales con las posiciones *populistas* y su antípoda *la modernista*. La primera, entre otras cosas, señala la OCDE, tiene la visión de que los participantes en las universidades son las clases sociales, con ello se legitima la búsqueda del poder político. Por otra parte, la concepción “modernista”, descalifica a la populista por su actitud de improvisación. Los modernistas se aprecian más racionales, eficaces, y optimizadores de recursos. Además, se juzga la adecuación del modelo a las necesidades del mercado de trabajo. Esta tercera vía implicaría la búsqueda de una *identidad* señala la OCDE (1996:16). Por lo que formula que la educación se debería estructurar sobre el desarrollo de la personalidad, la adquisición de sentido crítico y la cultura. Para la OCDE, se debería conciliar la orientación instrumental política del populismo con la orientación instrumental volcada hacia la actividad económica del modernismo.

Es de resaltar cómo el debate propuesto por la OCDE queda simplificado a dos posiciones, que opacan la objetividad de los diferentes proyectos educativos y universitarios. La adopción del término *populista* conlleva un fuerte tamiz peyorativo así como reduccionista.

A pesar de que la OCDE señala que no desea entrar al debate (1996: 9), mas no por ello, deja de privilegiar al modelo que catalogan como *modernizador*. Esto es de alguna forma natural, porque la visión en 1995 era que, el modelo educativo populista correspondía a determinada visión económica y social, incompatibles con el modelo modernizador ahora propuesto. Se pensaba que eran modelos agotados que no respondía a las necesidades ni económicas, ni sociales.

---

<sup>11</sup> La idea de *progreso* desde una perspectiva optimista mantiene fuertes arraigos con el *siglo de las luces* -Siglo XVIII.

El modelo modernizador desde una perspectiva económica conllevaría acciones tendientes a promover y generar cambios estructurales que llevaran a la economía a una economía de mercado. Con esto se pensaba que el mercado se convertiría en el principal sancionador de los agentes económicos. El viejo *laissez faire* se vertía en odre nuevo, en un proceso de integración y globalización.

Congruentes con esta nueva forma de concebir el rol de la economía y los agentes económicos, se pretendían realizar los cambios en la política educativa. La resolución de las diferentes crisis vividas por el país, se instrumentó bajo la percepción que debería cambiar tanto el modelo económico como el social. En esta nueva forma de concebir el mundo determinó que se revalorara la política educativa. Todo parecía indicar que no se podía permitir que el modelo populista siguiera subsistiendo en esta perspectiva. Se aludía, aunque de manera indirecta, que el modelo generaba desigualdades: falta de oportunidades de empleo, necesidades de la economía, etc. (1996: 18-19).

Otros *problemas* que fueron *observados* por la OCDE se asocian con los siguientes puntos:

1. la falta de carreras cortas (las que se conocen ahora como Técnico Profesional Asociado, TSU, en las universidades tecnológicas y Profesional Asociado, PA, en las universidades públicas<sup>12</sup>).
2. Problemas con la *eficacia terminal*.
3. *Pase automático* en las universidades, es decir no se daba un proceso de calificación, clasificación y selección para los nuevos aspirantes a la educación superior.
4. *Crecimiento* extremadamente rápido *de la matrícula*.
5. Falta de *flexibilidad curricular*.
6. Escasa *movilidad de profesores y alumnos*.

---

<sup>12</sup> Ambas se conocen como formaciones superiores- profesionales elementales, cuya vocación principal es el mercado de trabajo.

7. Falta de una *organización adecuada para la planeación*. Esto se tradujo como ya se expresó anteriormente en el modelo departamental propuesto e instrumentado para las IES.
8. Problemas para *integrar docencia e investigación*. Como también se ha mencionado surge la figura de PTC.
9. Falta de *pertinencia* de los planes y programas de estudio.
10. Escasa *diferenciación* de la oferta educativa.
11. Cuasi-inexistencia de *programas de seguimiento de egresados y de estudios socioeconómicos*.
12. Programas adecuados de *becas*, obstáculos para la *titulación*, etc.

La OCDE define *diferenciar* como el grado de flexibilización en el sistema. Lo que además de relacionarse con la plasticidad de los planes y programas de estudio, tiene que ver con: a) la respuesta de las instituciones educativas ante las expectativas de la sociedad, b) las necesidades de la economía y del desarrollo local y, además c) a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes (1996: 40).

En este sentido, señala la conveniencia de la *diversificación* de los medios de salida, así como la posibilidad de retomar los estudios y recibir una nueva cualificación –como es la visión de los programas de profesional asociado actuales-.

Entonces, la OCDE denomina como *pertinencia* a esta flexibilidad institucional, principalmente con relación a los planes y programas de estudio, con las características mencionadas pero con propósitos de atención las necesidades sociales, de mercado –económicas- y las aspiraciones de los egresados.

### *Aspectos clave en la gestión para el desarrollo propuestas por la OCDE*

La OCDE considera como *cuestiones clave* a la calidad, pertinencia, flexibilidad, desarrollo de personal y finanzas.

Por *calidad* entiende la adecuación real de las instituciones educativas a las necesidades mencionadas.

La OCDE hace una crítica al modelo tradicional de organización de la universidad basada en la docencia. En este modelo la investigación no era vista como necesaria para la enseñanza. Así, en el modelo tradicional la *pertinencia* se establece “sobre la hipótesis de la existencia de profesiones bien determinadas y relativamente estables en el tiempo que corresponden a las ramas de educación superior” (1996, 41). En este mismo sentido critica la falta de diversificación terminal de en las formaciones superiores. Esto lo toma como un *rezago* con respecto al mercado que, de acuerdo con su análisis, ha diferenciado las oportunidades de empleo. Implícitamente se habla de un *problema de articulación estructural*, puesto que las nuevas tecnologías aplicadas en el mercado no corresponden a las opciones que se ofertan en la educación superior.

Para la OCDE la mayor flexibilidad es una exigencia del mercado de trabajo, objetivamente del mercado. La adaptación al cambio y el aprendizaje están asociados con la *movilidad* de estudiantes y profesores.

La *flexibilidad* se asocia con *tres variantes*: la de “una flexibilidad de ramas que llevan a un dado nivel de formación, sobre todo en la licenciatura; una diversificación en los niveles y los tipos de formación; la posibilidad de progresar mediante una formación a lo largo de toda la vida” (1996, 42). Lo cual es similar a lo que señala la UNESCO.

Por lo tanto, estos valores implicaron la instrumentación de determinadas acciones principales: para la licenciatura en principio, diversificación de la oferta educativa, especialmente en las áreas terminales. Además se juzgó conveniente que los programas de estudio tuviesen un *efectivo sistema de créditos*.

Por otra parte, se estaba pensando ya en la incorporación de ciertas formas intermedias de educación superior como los Técnico Superior Universitario (TSU) o los Profesional Asociado (PA). Es decir, carreras cortas que se adaptasen mejor al mercado de trabajo. Por ende, se *revaloriza* la profesionalización porque se establece una alternativa asociada a las necesidades del mercado, sin tener que romper de manera abrupta y en un plazo corto con las formas tradicionales de enseñanza.

Para la OCDE el sistema debería ser flexible, por lo que ulteriormente al diseñarse los TSU o los PA se establecía la condición de que existía la posibilidad de reincorporarse a los estudios universitarios después de ciertas *estancias remuneradas* en el mercado. En los TSU y PA se privilegian estas estancias porque aumentan determinadas formas pragmáticas (estancias prácticas en los lugares de trabajo) de estas nuevas formas de educación profesional. Adicionalmente, se juzgaba que no se tendría un fuerte efectos sobre la matrícula porque, al diferenciarse la oferta educativa, el mismo número de alumnos tendría mayores opciones.

Por otro lado, se comienza a privilegiar a la *multidisciplinariedad* en la educación superior. Un ejemplo actual, es la petición, ya sea por las autoridades de las IES o por las formas de evaluación, para las tareas de los Profesores de tiempo completo, PTC, a fin de aumentar su espectro de docencia y de investigación, esto es, que no se circunscriba exclusivamente a su campo disciplinario, o que sus actividades no sean exclusivas de la unidad académica a la cual pertenecen, sino que se *asuman* como profesores de la DES. Una plasticidad similar se les pide a los Cuerpos Académicos.

En el próximo capítulo, se pueden apreciar una serie de valores asimilados por las instituciones nacionales, coincidentes con las propuestas de las instituciones internacionales. Como ya se ha mencionado algunos de ellos han sido incorporados tanto en una estrategia global de desarrollo de la educación superior, como en las estrategias particulares de desarrollo de las IES.

## **CAPÍTULO 6. LA VISIÓN DE LOS ORGANISMOS NACIONALES.**

En este capítulo se trata de mostrar la influencia que pueden tener algunos de los más importantes organismos nacionales de educación, entre ellos, la SEP y la SESIC, ANUIES, CONACYT, COEPES, así como los CIEES y los COPAES.

Especialmente los CIEES que a partir de 1996 incrementan su ritmo de evaluación los programas educativos de licenciatura. No obstante, a partir de 2003 se tienen la intención de evaluar la calidad de los programas educativos a nivel de posgrado.

### **1. La visión de la SEP- SESIC**

Además de los documentos de gestión que también son analizados en esta investigación, el actual Programa Nacional de Educación (PNE) da cuenta de la visión de la Secretaría de Educación Pública y de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, con relación a la gestión para el desarrollo de las IES.

#### *El Programa Nacional de Educación*

Desde el principio del documento el Programa se plantea dos grandes retos: el de una educación *de calidad* y el de una *sociedad de conocimiento*.

Considera que su propuesta conlleva un cambio educativo. Adopta para ello una visión *sistémica* en la cual coexisten diferentes tipo de niveles, los cuales, se piensan, debería estar adecuadamente articulados para asegurar un eficaz funcionamiento del sistema en conjunto: el *microsistémico* que se refiere al propio lugar en donde se desarrollan los procesos educativos; el *intermedio* que se relaciona con el fortalecimiento de las capacidades estatales y regionales con relación a la atención de las escuelas e instituciones y, finalmente, el nivel *macrosistémico* que se refiere al ámbito de las decisión de de la política educativa

y de la transformación del sistema tanto en el ámbito central como estatal. (PNE: 55)

El Programa presenta un auto- resumen de lo que considera será el enfoque educativo para el siglo XXI:

En 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y *calidad*, ofrecerá a toda la población del país una educación *pertinente*, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México.

Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, *innovadora* y realizadora; sus resultados serán reconocidos nacional e *internacionalmente* por su buena *calidad*, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados a su responsabilidades, del uso de la información para alimentar la *planeación* y la toma de decisiones, y de mecanismos rigurosos y confiables de *evaluación*.

El sistema educativo será *una organización que aprenderá de su entorno* y se *adaptará rápidamente* a sus cambios; con una *estructura flexible y diversificada*, que corresponderá a un auténtico federalismo. Incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo; articulará los tipos, niveles y modalidades, y las escuelas e instituciones del sistema entre sí y hacia el exterior; contará con órganos de consulta efectivos, con un marco jurídico funcional, y con la participación y el apoyo de toda la sociedad. (PNE: 75. Las cursivas son añadidas al texto original).

Hay que hacer notar que en los países desarrollados los *procesos de evaluación* cobraron auge desde los ochenta, en los cuales se interrelacionaron aspectos de rendimiento escolar con evaluativos, que también conllevaron fuertes medidas de control. En nuestro país, la transformación de los sistemas de información perseguía ese objetivo. Sin embargo, en México existe, de manera similar,

también una cultura de la evaluación la cual se realiza, principalmente, por medio de los CIEES. Aunque, hay que reconocer que sólo hasta el año 2000-2001 se acopla a programas integrales tales como el PIFI y el PIFOP.

Sin embargo el PNE en sus propuestas de consolidación están contemplados los CIEES, el CENEVAy los COPAES. Presuponía que para el año 2002 se crearía el Instituto Nacional de Evaluación (PNE: 100)

Lo anterior está relacionado con el propósito de fortalecer una cultura de la planeación estratégica. La planeación es vista como un medio para propiciar los aprendizajes individuales y organizacionales (PNE: 101). Sin embargo, la experiencia ha demostrado que la planeación es fuertemente centralizada y racional, lo cual en cierta medida, impide la creatividad e innovación que se pretende.

En el Programa existe una crítica al sistema de planeación que abarca al SINAPPES, sus derivaciones regionales y estatales como los COEPES, porque en éstos, señala el programa, se han dado determinados periodos de inactividad que no han permitido una planeación y desarrollo educativo adecuado y continuo.

El proceso de planeación derivado del Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior (SINAPPES) se ha caracterizado por etapas de alta productividad y de definiciones importantes, pero también por periodos de inacción y poca efectividad (PNE: 196).

Una forma de paliar lo anterior se realizó por medio de la instrumentación del PIFI, sin embargo, el programa propone una serie de programas que impliquen recursos extraordinarios para el desarrollo educativo de las IES.

El reto es que las instituciones formulen programas integrales para su fortalecimiento a partir de la mejora de los insumos, procesos y resultados educativos, y que sus proyectos se apeguen a lo establecido en los objetivos, líneas de acción y metas del programa integral... un nuevo esquema de

planeación y coordinación de la educación superior que permita integrar el sistema nacional y los sistemas de los estados, así como revitalizar el ejercicio de la planeación para convertirla en el instrumento que armonice las acciones de gobiernos, instituciones y sociedad (PNE:197).

El PIFI y el PIFOP, pero de manera más especial el primero, sustituyen al sistema de planeación tradicional. Sin embargo, hay que agregar que programas como el FOMES y el PROMEP, sustituyeron por una parte, pero también fomentaron los procesos de inactividad del sistema de nacional de planeación. Especialmente porque los FOMES y el PROMEP manejaron una gran cantidad de recursos extraordinarios, mientras que, sobre todo en el caso de los COEPES se dio una subordinación con relación a las políticas centrales. En las *relaciones de poder*, los programas descentralizados: SINAPPES y especialmente los COEPES, salieron perdiendo con relación a los fuertemente centralizado; FOMES, PROADU, PRONAD, PROMEP, etc., y finalmente por los PIFIs.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, vino a sustituir y, en su caso a incorporar a diferentes tipos de programas que incidían en la gestión para el desarrollo de las IES. El FIUPEA, que se relaciona con el aseguramiento de la calidad en los PE, se convierte en un plan menor a partir del PIFI y es absorbido por el mismo a partir de 2004.

Si bien las principales acciones de gestión estratégica (integrales) se realizan a partir de 2001 por medio de los PIFIs, se considera que la evaluación debe realizarse por organismos externos o relativamente externos a las IES, tales como los CIEES o los COPAES. En los planes institucionales uno de los aspectos que deben considerarse son las recomendaciones de los CIEES para la *mejora o aseguramiento de la calidad* de los PE.

Con relación a la educación superior las primeras consideraciones que se advierten en el Programa, son muy cercanas a los análisis que realiza el Banco Mundial. Así, se juzga que, independientemente de los beneficios sociales, la

educación superior es un medio estratégico para elevar el *capital humano*, contribuir al *aumento de la competitividad*, es un factor para elevar el *crecimiento del Producto Nacional* y *mejorar la distribución del ingreso* (PNE: 180).

El PDE, se define de manera amplia lo que se considera como un *programa educativo de calidad*, cual se fundamenta en un sistema educativo de buena calidad:

Un sistema de educación superior de buena calidad es aquél que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos.

Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la *generación, aplicación y transmisión* del conocimiento, organizados en *cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente*; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la *evaluación* de los aprendizajes; *servicios* oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; *infraestructura moderna* y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; *sistemas eficientes de gestión y administración*; y un *servicio social* articulado con los objetivos del programa educativo. (PDE, 183. Las cursivas son añadidas al texto original)

El programa propone algunas alternativas para mejorar la calidad de los programas educativos, lo cual está relacionado con la *superación académica* de los profesores, es decir, la aplicación del PROMEP, transformar los planes y programas de estudio con enfoques educativos considerados como innovadores y flexibles y *centrados en el aprendizaje*, con lo cual se espera que se entre en un

proceso de aprendizaje a lo *largo de la vida*, con lo cual se piensa se podría ascender en los escaños sociales.

También, la pretensión expuesta en el programa, es la transformación actual del sistema educativo que es visto como un *sistema* cerrado hacia un *sistema* abierto, lo cual implican una fuerte interrelación con el entorno, por lo cual, el Programa propone que un aumento en la *cobertura, diversidad*, distribución territorial, así como nuevas estructuras de *planeación y evaluación* (control) y *acreditación* para “coadyuvar a la *mejora continua* de la oferta educativa” (PNE: 184. Las cursivas son añadidas al texto original).

De acuerdo con la visión de la SEP se plantea que para el 2006, el Sistema de Educación Superior será *abierto, flexible y de buena calidad*, con una suficiente y *diversificada oferta educativa*, con coordinación con otros tipos de sistemas educativos; como por ejemplo es sistema medio superior o el tecnológico. Con servicios ágiles (por ejemplo para la atención de los alumnos), incluyendo los sistemas de información, con generación de redes académicas nacionales e internacionales, con *fuerte integración con el entorno*. Sugiere que la oferta educativa será *amplia flexible y diversificada*, con diferentes modalidades educativas. (PNE: 198-199)

En el PNE se establecen tres objetivos generales (PNE: 199) sobre los cuales transitará todas políticas y acciones educativas: a) ampliación de la cobertura con equidad; b) educación superior de buena calidad y c) integración, coordinación y gestión del sistema de educación.

Los propósitos del programa son amplios pero se puede destacar que centralmente se persigue la mejora de la calidad en las diferentes funciones sustantivas: especialmente en la investigación y en la docencia, así como en las adjetivas, tratando que los procesos administrativos sean calificados adecuadamente bajo los criterios de las normas ISO 9000.

En este sentido se dan determinados planteamientos como lo son los relacionados con la ampliación de la *cobertura*, con lo que se intenta aumentar, tanto el ámbito de la diversificación, como de la calidad de la educación. Aunque también se exigen ciertas características en los programas, como el de *flexibilidad*<sup>1</sup> e *innovación*. Con relación al primer aspecto, se trata que los programas tengan la característica de establecerse por un sistema de créditos flexible; mientras que por el de innovación se considera que deben incorporarse *formas no convencionales* de educación, como lo puede ser la educación a distancia.

El programa proyecta tener una amplia base de PTC con determinadas características de calidad, las cuales se encuentran en el programa PROMEP y los criterios de la SESIC. Se espera con esto que los planes y programas de estudio tengan una actualización continua, esto es que el criterio de *mejora continua* llegue a ellos. Los planes deberán ser realizados por especialistas que también mantengan iguales características. De ahí la asociación de las evaluaciones que se realizan por dos entidades. Por un lado la SESIC-PROMEP y por el otro lado el CONACyT.

Además la exigencia está en que el *consumidor* también sea satisfecho, en este caso el usuario directo es el estudiante, por este motivo se pide que la educación se *centre en el aprendizaje*, lo que lleva también a una actualización continua de los planes y programas de estudio. Sin embargo, también se pide que éstos tengan relación con el *entorno*. En esta relación está incluidos los requerimientos laborales (PNE:191).

Implícitamente se entiende que los especialistas, los PTC, tendrán que tener una serie de actividades académicas fuertemente relacionadas e integradas entre sí. En otras palabras deberán ser profesores investigadores con una fuerte capacidad de transmisión del conocimiento, gestión, tutoría, etc. Los Cuerpos Académicos

---

<sup>1</sup> El PNE establece que la mayor parte de los programas de estudio tienen esquemas que pueden ser apreciados como *rígidos* (PNE: 190)

son un elemento de particular relevancia. Puesto que no sólo se pretende la formación de alumnos, sino contar con procesos de investigación de alta calidad con vistas a integrar redes de investigadores tanto en el plano nacional como internacional. El cuerpo académico es visto de manera multifuncional, puesto que tiene que asegurar determinadas actividades académicas: docencia, generación de conocimiento, tutorías, gestión –incluida la planeación y la participación en cuerpos colegiados- y difusión.

Una parte importante del programa se refiere a los efectos que la educación pueda tener sobre el *desarrollo regional*. Por ello, adopta la aguda y controvertida relación procedente del Banco Mundial que señala que existe una correlación positiva entre educación, crecimiento económico y desarrollo. De esta manera el desarrollo de *competencias* es un elemento sustantivo en esta visión.

Aunado a lo anterior, el modelo requiere que el *servicio social* también tenga efectos sociales y sobre el desarrollo, por esto, *el servicio social*, en concordancia con el Programa *debería* estar *integrado* a los planes y programas de estudio, en parte porque se estaría formando de manera integral al alumno (PNE:191).

En el posgrado son similares las pretensiones, pero los cuerpos académicos pueden estar más expeditamente integrados puesto que los procesos de investigación son más fácilmente asimilados en él, especialmente para los programas de doctorado, que tienen una fuerte inclinación hacia los procesos de generación de conocimiento.

Los procesos de evaluación externa y autoevaluación institucional de acuerdo con el Programa serán fuertemente apoyados. Así mismo se pretende que a través de estos juicios valorativos, se puedan establecer las acciones para llevar a los PE a acreditarse en un proceso de *mejora continua* y *aseguramiento* de su calidad (PNE: 205)

El PNE también evalúa que no es posible continuar con la normativa institucional actual, por lo que uno de sus propósitos es cambiar el marco jurídico de todas las IES a fin de que no se contrapongan a los programas centrales de desarrollo educativo (PNE: 206). Un ejemplo que hoy se vive en las IES, es el cambio en la normativa institucional, para poder integrar, entre otras cosas, la estructura departamental.

## **2. La visión de la ANUIES**

La visión del Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) mantiene cierta postura con respecto al desarrollo educativo mexicano, la cual puede apreciarse por medio del documento *La educación superior en el siglo XXI* (ANUIES, 2000). En éste se articula el análisis que realiza esta institución sobre el desarrollo educativo con las perspectivas del mismo. Esta perspectiva, da cuenta de la forma de concebir y valorizar a la educación superior con relación a sus principales funciones: docencia, investigación y extensión.

La ANUIES, percibe una rápida transformación, no sólo de los procesos educativos, sino también del contexto: tanto nacional como internacional:

Nuestra época se caracteriza por profundas transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana. Como ha sido señalado en diversos foros, el cambio –y el reclamo del cambio– ha sido característica y exigencia del fin del siglo veinte. Las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, de tan intensas y cotidianas, tienen alcances que apenas se vislumbran. (ANUIES,2000:14)

La ANUIES considera que los cambios no son aislados sino que afectan a diversos campos de la vida humana y que han repercutido, tanto en el desarrollo de la ciencia como el de la tecnología, revolucionando, así mismo, a la organización y a los procesos productivos; transformando el acceso a la distribución de la información y de sus medios; modificando los esquemas de

competencia regional e internacional. Sin embargo la ANUIES no pierde de vista que, a pesar de que se tienen economías cada vez más globalizadas, no por eso dejan de ser

[...] segmentada[s] entre países pobres y países ricos; en las dinámicas sociales con efectos paradójicos, como es la coexistencia de la aldea global con la reaparición de los etnocentrismos, racismos y actitudes de intolerancia que han producido guerras devastadoras y conflictos en distintas regiones del planeta; en la geopolítica mundial con el derrumbe del bloque socialista y la conformación de un nuevo orden incierto en la comunidad internacional; en las formas de gobierno, resultantes del reclamo por la extensión cada vez mayor de la democracia, la libertad y la pluralidad; y finalmente, en una distribución de la riqueza cada vez más inequitativa, en la que millones de personas han pasado, en los últimos años, a engrosar el segmento de la población en pobreza extrema (ANUIES,2000: 14).

Pero la ANUIES considera que el siglo XXI será la era de la *sociedad del conocimiento*, sin el cual, se piensa, no podría darse un determinado valor agregado de la producción de bienes servicios por esta razón es que la ANUIES proclama que “el dominio del saber [será] el principal factor de su desarrollo autosostenido” (ANUIES, 2000:17).

Esta sociedad del conocimiento se relacionará con el poder de los países así como de las formas en que interactúen:

En el nuevo orden mundial los países que destaquen serán aquéllos que además de dominar y aplicar productivamente el conocimiento logren aprovechar las fuerzas del cambio y se adapten crítica y productivamente al entorno cambiante. El desarrollo de las naciones dependerá, fundamentalmente, de la capacidad de generación y aplicación del conocimiento por su sociedad (ANUIES, 2000:17).

La tesis que proporciona al ANUIES con relación a la forma en que se articulan la educación, ciencia y desarrollo es cercana a la que da el Banco Mundial, así, se afirma que:

El valor estratégico del conocimiento y de la información para las sociedades contemporáneas, refuerza el rol que desempeñan las instituciones de educación superior. El dominio del saber, al constituir el principal factor de desarrollo, fortalece la importancia de la educación; ella constituye el principal valor de las naciones...La educación superior del futuro será una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, quizá la puerta más importante por su situación privilegiada para la generación y transmisión del saber humano (ANUIES, 2000:17).

De manera similar que el Banco Mundial, la ANUIES aprecia que la educación puede tener efecto en dos vertientes importantes para el desarrollo: la del *crecimiento económico* y la del *desarrollo económico* puesto que se puede traducir en mayor bienestar, disminución de las brechas entre regiones y grupos sociales e impulse la democracia:

...como forma de vida en todos los campos de acción humana; promueva la tolerancia y el respeto para la convivencia social; coadyuve a la madurez política y facilite medios para que los hombres y mujeres de un país transformen e innoven constantemente sus condiciones de vida desde una perspectiva integral de desarrollo humano (ANUIES, 2000:18).

Por otra parte, con relación a la *planeación*, se advierte que existe cierta desvinculación entre los sistemas estatales de planeación, la planeación de las IES y el Sistema de Educación Superior, que impide que una adecuada articulación entre las diferentes regiones, instituciones estatales y las organizaciones centrales. Se critica al Sistema Nacional de Planeación porque al parecer, ya se tenía otra perspectiva de planeación estratégica como lo es el PIFI.

En cambio, se estima que la vinculación entre los sectores productivos e IES deberá hacerse cada vez más fuerte. Esto es, romper con la tradicional forma de operar de las IES, en la cuales la producción o generación de conocimiento no tiene impacto en el *desarrollo regional*.

A futuro se espera que la vinculación entre educación y sector productivo se inscriba en el marco de la complementación de las políticas y programas de desarrollo social y económico en los sectores agropecuario, industrial y de servicios, y las políticas y programas de desarrollo educativo (ANUIES, 2000:39).

Con relación a la *pertinencia social*, ésta se asocia frecuentemente con el impacto que tengan los planes y programas de estudio con los perfiles terminales, así como con la influencia que se tenga en el entorno. Se hace especial énfasis en la relación que pueda tener el plan de estudios con el mercado de trabajo. El *dominio* de esta visión es *múltiple*: se trata de tanto de la utilidad que pueda tener el plan de estudios en el desarrollo social, como el impacto que tenga en la adecuación del egresado para que pueda ser convenientemente absorbido de manera laboral por el *mercado*. Para ello, el plan de estudios debe estar pensado, en gran parte para determinados mercados específicos. Esta visión en gran parte corresponde con las apreciaciones del Banco Mundial; puesto que si se tiene impacto sobre el mercado, seguramente se tendrán efectos sobre el crecimiento económico y el desarrollo.

En este sentido no sólo se considera como conveniente la transformación del plan de estudios, sino también contar con *nuevas opciones educativas* que sean capaces de mantener estos propósitos: tal es el caso de los TSU o de los PA. Se trata de mejorar la articulación entre la formación profesional y el mercado de trabajo, de disminuir las brechas entre el proceso formativo y las prácticas laborales, de manera tal que también sean acorde con los cambios en la ciencia y en la tecnología.

Así, se propugna por una mejor *vinculación con el sector productivo*, de tal manera que se reorienten las funciones sustantivas de las IES, para ser más efectivas en la resolución de problemas de carácter regional o sectorial. Sin embargo, la ANUIES, no deja de considerar que no sólo está la problemática interna, sino también la externa. Por ejemplo menciona que: no existe una cultura de la innovación en las pequeñas y micro empresas; o “que las políticas e instrumentos públicos y privados de fomento a la vinculación no han dado lugar a un desarrollo homogéneo de los diferentes sectores que intervienen en la innovación”; además las grandes empresas que utilizan importantes complejos tecnológicos prefieren la vinculación externa, o se desconoce la oferta de servicios de las IES y no existen estímulos fiscales para el impulso de estas actividades (cfr. ANUIES, 2000: 81).

Un elemento primordial para la ANUIES es el *mejoramiento de la calidad*. En algunas IES, este propósito ha sido traducido como un proceso integral de *mejora continua*. Son dos los grandes ámbitos de acción: la gestión como un proceso administrativo y la gestión como un proceso académico. Por ello en los PIFIs actuales a las IES se les solicita tanto un programa de gestión, ProGES, como un programa de desarrollo, ProDES.

Estos programas relacionan los propósitos de calidad con las funciones sustantivas y adjetivas de las IES. En los últimos años, esto se ha visto como un proceso integral.

Son varios los factores que intervienen en el proceso de elevar o conservar la calidad en las IES, porque se trata de un proceso integral, que debe tener efectos sobre los actores: los investigadores, los profesores, los estudiantes. Pero también se relaciona con la infraestructura física sobre la cual desarrollan sus actividades: laboratorios, talleres, aulas y los medios: computadoras, acceso a internet, etc. Visto como un proceso integral abarca aquellas actividades que en las IES se les llama de gestión y se concretan en los ProGES, es decir, en programas transversales, tales como los sistemas de información, planeación estratégica,

bibliotecas, y otros servicios que proporcionan las IES como lo pueden ser los servicios escolares.

A lo anterior se adjuntan determinados instrumentos relativamente novedosos: los evaluativos. La *evaluación* de la calidad, la cual, de acuerdo con la ANUIES debe ser parte de un proceso integral (ANUIES, 2000: 84) Se trata de llevar a cabo aquellos procesos, que impactando en las diferentes funciones sustantivas de las IES, contribuyan al *mejoramiento y aseguramiento* de la calidad.

La evaluación, comprendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva la consideración de tres dimensiones esenciales: **la pertinencia o funcionalidad**, entendida como la coherencia del proyecto institucional y de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de la institución; **la eficacia**, definida como la coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas; y **la eficiencia**, entendida a su vez, como la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución (ANUIES, 2000: 84. Las negritas son añadidas al original).

Con relación al personal académico se aboca a las propuestas del Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, puesto en operación por gobierno desde 1996, con el propósito de contar con una planta académica de calidad de acuerdo a la naturaleza del programa educativo, de la generación del conocimiento –líneas de investigación. De acuerdo a determinadas especificidades del los PE, serán evaluados con relación a determinados parámetros de eficiencia: proporción PTC alumno o relación PTC-profesor de asignatura, entre otros.

De acuerdo con las ANUIES este programa tiene dos facetas:

El programa tiene dos facetas: 1) el otorgamiento de becas a los profesores de carrera contratados antes de 1996 para que todos obtengan un grado a nivel de

posgrado, y 2) el compromiso de las IES públicas de no contratar personal de tiempo completo que no cuente ya con **el perfil deseable** (ANUIES, 2000: 102. Negritas añadidas al original).

Este perfil deseable, es para las IES un profesor de tiempo completo, con determinadas características académicas y productivas reconocidas para la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, la SESIC. El profesor debe transitar del modelo vertical hacia el modelo horizontal: lo cual implica la redefinición de los papeles de los profesores, así como su relación con los alumnos. Esto ya se está instrumentando en la mayor parte de las IES del país. Por ejemplo para la contratación de nuevos profesores vía la convocatoria del PROMEP. Lo anterior se correlaciona con las nuevas formas de evaluación: se requiere que hayan tenido productividad en investigación, docencia, gestión y extensión así como tutoría para los alumnos.

Las becas y la contratación vía PROMEP, se consideraron como una forma de superación de los profesores y uno de los ejes para el mejoramiento de la calidad educativa.

Sin embargo, hay que apreciar que el antecedente del PROMEP fue el Programa Nacional de Superación del Personal Académico, SUPERA, que apoyó tres promociones: las de 1994, 1995 y 1996. Sin embargo el PROMEP es un programa mucho más complejo, puesto que apoya la generación de personal académico de carrera y una estructura académica como lo son los Cuerpos Académicos con mecanismos de planeación.

El PROMEP, además de constituirse en un proyecto para el desarrollo académico trata de articular determinados procesos de planeación estratégica en las IES. Primero, porque desde su constitución se firman acuerdos con las IES acerca de la estrategia de desarrollo académico de éstas. Se elaboraron planes de desarrollo en cada una de las IES con las cuales se firmaron convenios. Además, los planes

de desarrollo se realizaron por DES; segundo, porque propugna por la generación de cuerpos académicos y, finalmente, porque es a partir del PROMEP que se profundiza en los procesos de departamentalización de las IES públicas como un instrumento de planeación y de eficacia en la gestión de las funciones sustantivas.

Para la ANUIES, las IES están cambiando su cultura con relación a los paradigmas del desarrollo. Están pasando de *estructuras cerradas* a otras *abiertas*, con lo cual se pretenden efectos positivos sobre responsabilidad social y la innovación; transparencia en el uso de los recursos; énfasis en las actividades de vinculación y nuevos enfoques educativos (ANUIES, 2000: 115).

La tendencia hacia la *normalización*, homogenización de la educación, también responde a las necesidades de internacionalización de los países. Esta es una de las razones por las que la ANUIES propulsa la movilidad, intercambio académico y la cooperación internacional de las IES. Pero también, porque mediante este tipo de actividades se propicia el reconocimiento internacional que permita un sistema integrado de evaluación y acreditación. De acuerdo con esta institución se trata de lograr en los programas de licenciatura y posgrado el reconocimiento de calidad.

Si bien es cierto que el objetivo principal del reconocimiento internacional a la calidad educativa es importante, no por eso la ANUIES deja de tomar en cuenta que ello puede dar pauta para incrementar el financiamiento a los programas educativos. Especialmente porque los organismos internacionales orientan su financiamiento hacia aquellas instituciones que cuentan con estas características y que han alcanzado los niveles internacionales de calidad.

El *modelo de financiamiento* ha cambiado de manera significativa, ya no se basa en el tamaño de la matrícula de las IES o en la plantilla de trabajadores, sino que se fundamente en la generación de fondos de recursos extraordinarios, tal como lo fue el FOMES y lo son el PIFI, PROMEP y PIFOP. No son recursos regularizables, sino son concursables. Sin embargo, como se aprecia a primera vista, el arbitraje

es sumamente importante para la asignación de estos recursos. Los árbitros son de diversas maneras institucionales y, por ende, ejercerán el poder para que se aprueben aquellos proyectos que sigan las directrices institucionales.

Eso ha tenido repercusiones sobre la estructura de la planeación institucional. La ANUIES admite que “En lo que respecta al SINAPPES, éste se ha ido borrando paulatinamente como mecanismo de planeación de la educación superior, particularmente en lo que respecta a la CONPES y resulta ya insuficiente ante las nuevas condiciones que enfrenta la educación superior” (ANUIES, 2000: 133).

En este sentido, hay cierta coincidencia con la visión de las SEP con relación a la transformación de los procesos de planeación. La SEP-SESI ha optado por la instrumentación a partir del 2001 de los planes integrales a nivel nacional, tales como el PIFI y el PIFOP, entre otros.

#### *La ANUIES y la visión de la Planeación*

En el documento de la ANUIES se aprecia que se han establecido avances en materia de planeación, evaluación y coordinación de la educación superior, puesto que se puede identificar la progresiva incorporación de la metodología de la *planeación estratégica* en la gestión interna de las IES. En esto también colabora el trabajo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con relación al propósito de acreditación de los PE de las diferentes IES. En la planeación estratégica también inciden otros organismos tales como el CENEVAL, que es una organización que establece las normas de ingreso y egreso de la educación superior. También influye la reactivación de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) en las entidades federativas y los acuerdos interinstitucionales para la orientación del ingreso a educación media superior y superior a nivel local, entre otros aspectos que observa la ANUIES (ANUIES, 2000: 133).

## *Los postulados orientadores de la ANUIES*

La *visión* del sistema de educación superior que se presenta más adelante se sustenta en los ocho postulados que son resaltados por la ANUIES:

El primero es la *calidad y la innovación*<sup>2</sup>. Se propone una transformación profunda del sistema educativo a fin incentivar la creatividad, nuevas formas de desarrollar funciones en un proceso de *mejora continua*, porque se concibe a la calidad como un ideal, algo que jamás se alcanza plenamente, en torno a este eje se encaminarán las funciones adjetivas y sustantivas de las IES.

El segundo es su *congruencia* con su naturaleza académica. Se trata de que las IES desarrollen sus funciones y no desvíen su atención en otras como las actividades de partido político o funcionar como agencias para el desarrollo económico<sup>3</sup> o empresa productiva.

En tercer lugar su *pertinencia* con las necesidades del país. Se trata de asociar a las funciones sustantivas y adjetivas con este tipo de necesidades. No obstante, implícita está la visión del desarrollo regional porque las IES públicas tienen, en la mayor parte de ellas pocos impactos en un espacio más amplio.

En cuarto lugar está la equidad de la educación, lo que se asocia en parte con ampliar la cobertura y evitar desigualdad de oportunidades aunque tomando en cuenta los méritos de los involucrados.

El *humanismo* es el quinto elemento, está plagado de subjetivismo porque se refiere a los *valores que la sociedad mexicana comparte*. Sin embargo la ANUIES

---

<sup>2</sup> Este último concepto está referido a la instrumentación de nuevas tecnologías, educación no convencional y a distancia, mejoras en los procesos, etc.

<sup>3</sup> Existe una barrera invisible y difícil de diferenciar entre la labor social de la universidad, su crítica al desarrollo y su involucramiento con el mismo. Esto especialmente para aquellas IES como la de Guerrero que se habían propuesto ser contestatarias e involucrarse, como misión, en el desarrollo social de la región.

hace referencia a toda una serie de valores que no son exclusivos de la sociedad mexicana, sino más bien de las democracias occidentales.

Correlacionado con el anterior se encuentra el compromiso con la construcción de una sociedad mejor.

En séptimo lugar se le pide a las IES *autonomía responsable* (transparencia) que en parte se asocia con un buen uso de los recursos y de programas asociados, como lo son los fondos federales.

Por último, se pide que mantengan estructuras de gobierno y operación ejemplares. Aunque no se expresa, detrás está la estructura divisional o departamental para organizar a las IES (ANUIES, 2000: 148-149)

#### *La visión del sistema de educación superior al 2020*

A pesar de los recursos limitados, se piensa que las IES tendrán un fuerte desarrollo durante todos estos años. Se tiene una visión sistémica con fuerte interacción de sus elementos: en las IES, entre las IES y con su entorno que trasciende lo regional y nacional.

Se piensa entonces en un *sistema abierto*, lo que implica, entre otras cosas, cierta movilidad de profesores y estudiantes; interacción organizacional con otras IES, públicas y privadas, nacionales y extranjeras, con proyectos y redes de colaboración.

Es importante subrayar que el sistema educativo es analizado desde un punto de vista sistémico con el involucramiento de diferentes actores: a) integrantes de la sociedad civil que velarán por una educación de calidad, b) empleadores de los sectores público, privado y social, c) Miembros del sistema político: partidos,

gobiernos y a los poderes -legislativo, ejecutivo y judicial-, los cuales están relacionados con el financiamiento para las IES y de sus marcos jurídicos.

Así mismo bajo un esquema de calidad, se visualiza a las IES acordes con propósitos de misión y visión, con perfiles adecuados en sus actividades de docencia, con el uso de modelos innovadores de aprendizaje, concentradas en la formación de sus estudiantes. Además con un fuerte desarrollo en las actividades de investigación o generación de conocimiento, con recursos humanos acordes con estos fines.

Se aprecia que las estructuras organizacionales y el marco normativo deberán cambiar a fin de contar con un amplio grado de estabilidad en el desarrollo de las funciones

Por último, se piensa que el gran sistema de *planeación, evaluación y acreditación* estará plenamente consolidado.

### **3. La visión de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)**

La evaluación ha sido una estrategia tanto de planeación como de control en países como Estados Unidos y Canadá. Se considera a los procesos que conlleva la evaluación son benéficos. Sobre todo, desde un punto de vista pragmático, porque lo que se evalúa es el *desempeño en base a resultados*. En nuestro país, la evaluación está ligada a determinados criterios para conseguir la calidad en los programas educativos. Los CIEES surgen en 1991 y su antecedente más inmediato está en la aprobación de la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, CONAEVA, por la CONPES en 1989<sup>4</sup>. Aunque también es el resultado de la creación en 1990 del Sistema de Evaluación del Nivel Superior que por medio de la CONPES da lugar a los CIEES, quienes a

---

<sup>4</sup> (cfr. [www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm](http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm)/Marco de referencia para la evaluación de la administración y gestión en las instituciones de educación superior. Consultado en Octubre de 2004.

su vez dan cuenta del estado, o del proceso, de los programas educativos en determinados momentos, con relación a los propósitos de calidad. En otras palabras, evalúa el estado en que se encuentra el programa educativo y si cae dentro de determinado rango, se dice que el programa está *acreditado*. Con esto se quiere decir que el programa de estudio detenta ciertos niveles de calidad.

Cuando los CIEES evalúan, los resultados de esta evaluación son conocidos como *dictámenes*, los cuales sitúan a los programas educativos en niveles 1, 2 o 3. El número 1 indica que el dictamen ha sido favorable, el número 3 se considera como no favorable. Se puede decir que los niveles 1 y 2 son reconocimientos públicos de calidad de los programas educativos.

La gestión estratégica está coligada con las evaluaciones que realicen los CIEES o cualquier otro organismo acreditador – los reconocidos por el COPAES-. Porque estas evaluaciones señalan tanto las fortalezas como las debilidades de los programas de estudio o de las actividades englobadas en los procesos de gestión de las universidades. Son entonces, a grandes rasgos, los ámbitos en los cuales los CIEES realizan sus evaluaciones: el académico y de la gestión institucional a fin de elevar la *calidad* en ellos.

Si se advierte también en la actual planeación de las IES, que los procesos de gestión estratégica coinciden con estos dos ámbitos: el PIFI, como se mencionó antes, tiene dos grandes ámbitos: el ProDes y el ProGes, es decir, un programa de desarrollo que se vincula con elevar la calidad en los principales procesos académicos o funciones sustantivas, y un programa de gestión que se relaciona con elevar la calidad en las funciones adjetivas de las IES. Es por ello que en los ProDes de las diferentes IES, siempre se pide su articulación con las recomendaciones de los CIEES o algún otro organismo acreditador reconocido de manera institucional.

De acuerdo con lo anterior, una de las funciones principales de los CIEES es la *evaluación* diagnóstica que tiene como propósito el de conocer las debilidades, deficiencias, así como fortalezas académicas administrativas y de gestión de las IES, especialmente las públicas.

El sentido de la evaluación de los CIEES es que estas instituciones cuenten con un marco institucional sobre el cual puedan definir el *mejoramiento* o la mejora *continua* de sus programas educativos y de servicios correspondientes.

La evaluación de los CIEES la realizan *pares académicos* es decir un programa de humanidades no va a ser evaluado por evaluadores del área de ciencias, porque de esa manera no se lograría toma en cuenta los elementos pertinentes de los programas y sus problemáticas específicas.

#### **4. La visión del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)**

Aunque técnicamente el COPAES es una asociación civil, en términos funcionales depende de los lineamientos del gobierno federal, SEP. Como en su misión se expresa, busca contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofertan las IES.

Es una alternativa a los CIEES para acreditar programas. Sin embargo, en los PIFIs, en especial en los ProDES, da la impresión de que es más fuerte una acreditación por los organismos acreditares reconocidos por los COPAES que por los CIEES.

El reconocimiento de organismos acreditadores por parte del COPAES, depende del desarrollo adecuado de las funciones de estos organismos con relación a los lineamientos de los COPAES. Por ejemplo, un lineamiento es la exigencia de que todos los programas educativos estén registrados ante la SEP, es decir que tengan REVOE.

Además el COPAES proporciona cierto tipo de normatividad general para los organismos acreditadores. Así, por ejemplo, para el personal académico se pide que además de contar con una base de datos automatizada, ésta sirva para reflejar la congruencia entre el perfil de la planta académica con la misión y objetivos del programa de estudios. Estas características del personal académico deben estar en congruencia con el PROMEP, que desde 1996 se convirtió en una instancia regulatoria de promoción, entrada y permanencia de los PTC en las IES, pero además en una alternativa de planeación de las IES. Esta alternativa queda rebasada por los actuales PIFIs.

Para el COPAES, el desarrollo de las IES debe fundamentarse en sus PTC, éstos deben mantener determinadas características, de las que destacan: contar con posgrado y con una fuerte participación en la docencia.

Sin embargo no se dejan de lado aspectos tales como la *tutoría* que deben realizar los PTC, lo que en parte se hace para que los programas eleven sus niveles de calidad.

Otro criterio de calidad se relaciona con los programas de estudio, que se relaciona con los criterios de actualización, congruencia –con objetivos y misión-, pertinencia, su integración con la investigación y con el desarrollo regional, su relación con el mercado laboral, entre otros.

Así mismo, la evaluación está integrada con determinados procesos asociados a elevar o mantener la calidad de los programas educativos, esta se relaciona tanto con los aspectos curriculares como con los procesos que regulan la admisión y egreso de estudiantes. De manera tácita, se admite que la evaluación está incorporada en los procesos de planeación estratégica de las IES.

Por otra parte existe cierta influencia en los programas estratégicos que se instrumentan en cada una de las IES públicas de provincia, en las cuales se incluyen las dos que se analizan. Esto se logra apreciar en el próximo capítulo.



## CAPÍTULO 7. LOS PROGRAMAS ESTRATÉGICOS

Aunque este capítulo se relaciona con el estudio de los programas estratégicos que conforman la estrategia de desarrollo de las IES, se considera como pertinente presentar como antecedente la forma en se estructuraba la gestión para el desarrollo o el sistema de planeación para la educación superior.

### 1. Antecedentes: la planeación para el desarrollo de la educación superior

#### *Gestión para el Desarrollo y Subsidio Público*

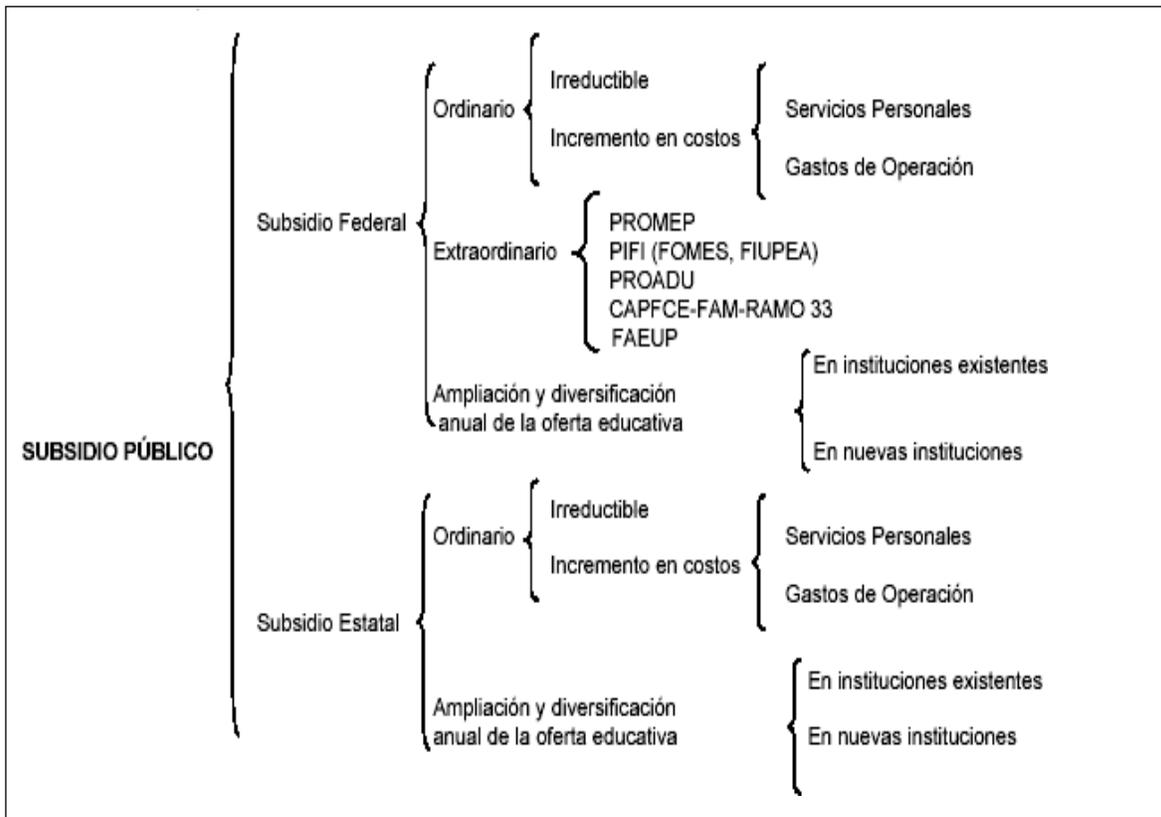
El subsidio público a las IES se puede dividir en dos grandes apartados, el *subsidio federal* y el *subsidio estatal*. El primero se integra por tres grandes componentes: *el subsidio ordinario*, *el extraordinario* y el asociado a la *ampliación y diversificación de la oferta educativa*. En tanto el *subsidio estatal*, está integrado por el *subsidio ordinario* y el asociado a la *ampliación y diversificación de la oferta educativa*.

La diferencia entre el subsidio federal y estatal es que el primero, además de considerar al subsidio ordinario (irreductible e incrementos diversos<sup>1</sup>) y a la ampliación y diversificación de la oferta educativa, contempla también los recursos extraordinarios, compuestos por el FOMES, PIFI (y PIFOP), PROADU, PROMEP, RAMO 33 FAM, etc.

El siguiente cuadro hace una presentación esquemática de la división del subsidio público de acuerdo a sus fuentes: Estatal y Federal y determinados rubros como lo son los subsidios ordinarios y extraordinarios y e referente a la ampliación de la oferta educativa.

---

<sup>1</sup> La mayor parte se deben a los procesos inflacionarios y, por lo tanto, van a parar a rubros tales como salarios o servicios personales y, una menor parte, a gastos de operación.



Fuente: SESIC (2004) *Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior*. Documento en línea: <http://www.sesic.sep.gob.mx>. Consultado en Agosto de 2004.

Si no se considera la división entre federal y estatal, los recursos que reciben y generan las IES pueden ser clasificados de la siguiente manera:

1. Recursos Ordinarios
  - Irreductible e
  - Incremento en costos
2. Recursos extraordinarios
  - PROMEP
  - PIFI-FOMES-FIUPEA
  - PROADU
  - CAPFCE-FAM- RAMO 33<sup>2</sup>
  - FAEUP<sup>3</sup>
3. Ampliación y Diversificación de la Oferta Educativa (COEPES)
4. Ingresos Propios.

<sup>2</sup> Fondos que apoyan las construcciones en las IES.

<sup>3</sup> El Fondo de Apoyo Extraordinario a Universidades Públicas fue creado en 2002, objetivo apoyar la realización de proyectos formulados por las universidades públicas estatales e instituciones afines, especialmente para la atención de problemas financieros o estructurales. Se aplica principalmente para el pago de jubilaciones.

Si bien es cierto que más del 80% de los recursos que reciben estas IES son considerados como ordinarios, en su mayor parte sueldos y salarios, no hay que dejar de señalar que es en la suma de 2+3+4, con lo que las universidades cuentan para orientar su desarrollo. Debido a esto, se les considera que son *recursos orientados al desarrollo*. O simplemente, *recursos para el desarrollo*, a los cuales se aboca la *gestión estratégica* o *gestión para el desarrollo*.

De estos recursos el PROMEP, PIFI (PIFOP), FIUPE, FOMES y PROADU, se han orientado al desarrollo de la educación superior, en tanto que COEPES y FAM, CAPFCE y el Ramo 33 no son exclusivos de las IES. Las IES pueden orientar su desarrollo de acuerdo a los fondos del PROMEP Y del PIFI y en menor medida de los demás programas que tienen asignados montos mucho menores. Hay que recordar que las IES formulan proyectos para poder aseguirse de financiamiento extraordinario, y no regularizable tales como el PIFI.

#### *Antecedentes de la planeación estratégica en las IES*

En la estructura de la planeación de la educación superior, un organismo de mediación de gran relevancia entre la SEP y las IES, lo constituye la ANUIES, que establece una red importante de relaciones entre las distintas IES, programas de diversa índole, tales como los CIEES y los propósitos de planeación de la SEP a través de la SESIC.

Los antecedentes modernos de la planeación en la educación y en la educación superior datan ya desde hace varias décadas. Por ejemplo, Fausto Gutiérrez señala que en 1961 durante la VI Asamblea Nacional de la ANUIES, las IES mantenían intenciones de *examinar el futuro* por medio de procesos de planeación (Gutiérrez. 1992: 87). Sin embargo, Rocío Llerena hace referencia al *Programa de Educación Pública* de 1935, al *Plan de once años* de 1959 y al *Plan Nacional de Educación* de 1977, como parte de las acciones del gobierno para formular y aplicar planes y programas educativos. Así mismo, señala, que ya para 1968 se habían desarrollado determinados instrumentos de planeación como lo fue el

*Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior*, y en 1970 se tiene el *Programa Nacional de Formación de Profesores* (Llerena, 1992: 55).

Los antecedentes más inmediatos del actual sistema de planeación datan de 1978. En ese año la SEP y la ANUIES conforman el documento, aprobado en la asamblea general de la ANUIES de ese mismo año, *La Planeación de la Educación Superior en México*. Este es el documento que da como resultado la creación del *Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior*, SINAPPES.

Una vez integrado el SINAPPES, se estableció una matriz de coordinación integrada por Unidades Institucionales de Planeación, UIP, Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior, COEPES, se establecieron ocho consejos regionales de planeación conocidos como CORPES, así como una Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, CONPES (Llerena, 1992: 62). En 1978 también se aprueba la *Ley de Coordinación de la Educación Superior* (Rodríguez Gómez, 2002: 135).

El marco legal de la planeación educativa queda establecido a partir de 1983, por medio de la *Ley General de Planeación* que consideraba a la planeación desde una perspectiva democrática (Rodríguez Gómez, 63). Sin embargo, independientemente de su autocaracterización es importante remarcar que se trata de incidir por medio de un conjunto programas estrategias y acciones en distintos ámbitos.

En 1983 surge un importante documento cuya duración fue efímera pero que revistió gran importancia en los procesos de planeación de la educación superior: el Programa Nacional de Educación Superior, PRONAES, que fue realizado por la SEP-ANUIES, por medio del CONPES

Dicho documento asumía en forma explícita los postulados del *Plan Nacional de Desarrollo* y del Programa Sectorial Educativo, planteando las líneas de estrategia para la educación superior. El PRONAES consideraba un total de once programas relativos a la educación superior en su conjunto, los cuales

incidían en diversa medida en la vida estudiantil. De tal modo, temas como la formación de los profesores; el fomento a la investigación y la difusión de la cultura; el mejoramiento del marco normativo y los servicios administrativos; la integración regional del sistema educativo superior, o la participación de las comunidades en la elaboración de los planes, suponían líneas estratégicas con algún nivel de impacto en el ámbito de los estudiantes. (Casanova, Hugo,1999: 19-20).

En 1986 aparece el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, PROIDES, este documento es el primero en donde se plantean los problemas de la calidad en la educación superior y uno de sus objetivos primordiales, es el de la mejora de la calidad en los procesos de la educación superior:

La docencia era la primera de las funciones sustantivas abordada en el PROIDES y en ésta se enmarcaba la mayor parte de los problemas de la vida estudiantil: las dificultades para el ingreso y la permanencia, la indefinición y obsolescencia de los *planes de estudio*, la precaria *eficiencia terminal*, la insuficiencia de los *métodos de enseñanza* y de propuestas de *innovación docente*, las insuficiencias en los *servicios* bibliotecarios, de centros de documentación y de planta física entre otros (Casanova, Hugo,1999: 21. Las cursivas son añadidas al texto original).

En 1988 la ANUIES aprueba el documento “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior” que de acuerdo con Rodríguez Gómez, la administración de Carlos Salinas se basó para la redacción del capítulo sobre el sistema de educación superior en el Programa de Modernización Educativa, PME. (Rodríguez Gómez: 136). Se establece un importante cambio de rumbo en la política educación y, es a partir de ahí que se fundamentan algunos de los ejes que todavía están vigentes:

a) el impuso de modelos de *planeación estratégica* en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de los procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública (Rodríguez Gómez: 137).

Con estos se abre una nueva época en los procesos de planeación de la educación superior en México. La evaluación es revitalizada en un modelo que trata de ser integral y, al mismo tiempo, trata de ser racional. Se perfila una nueva forma de concebir el desarrollo universitario así la ANUIES propone en 1999 el documento rector para el siglo XXI: *La Educación Superior para el siglo XXI: Líneas estratégicas del desarrollo*. La Planeación de las IES, queda fuertemente anclada a las estrategias globales de desarrollo contempladas por el Estado.

## **2. Los Programas Estratégicos**

En esta parte se analizan los principales Programas estratégicos que han tenido una fuerte influencia en la transmisión de la cultura de la gestión estratégica a las IES.

### *El Fondo de Modernización para al Educación Superior (FOMES)*

La década de los ochenta del siglo pasado no fue nada fácil con relación al financiamiento para la educación superior. Fuertes restricciones presupuestales y cambios de paradigmas con relación al papel del estado y de la educación superior dieron pauta para una serie de medidas que transformaron parte del financiamiento a las IES. Estas modificaciones afectaron, especialmente, al financiamiento para el desarrollo que se basaba en unos cuantos programas uno de ellos era el FOMES (1989-2001).

Sin embargo, a partir de 1990 y hasta 1999 se observa un incremento en el financiamiento federal (Rubio *et al*: 2000). La distribución del presupuesto para el desarrollo incluyó una forma novedosa de financiamiento que fue el FOMES. Fue

una bolsa sobre la cual las diferentes IES públicas del país iban a concursar bajo el esquema de recursos *concursoables* no *regularizables*.

Este programa tenía como objetivo principal dotar de determinada infraestructura (cómputo, talleres, laboratorios, etc) así como apoyos a determinados proyectos que se conocieron como *transversales* y que ahora con el PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional) forman parte de los ProGES- Programas de Gestión-, tales como el apoyo a la bibliotecas, sistemas de información, o al desarrollo de la teleinformática, entre otros.

Esta novedosa forma de financiamiento trató de eliminar las presiones políticas de las diferentes IES públicas para la obtención de financiamiento; la base de la obtención de estos recursos fue la de los proyectos que serían sometidos a determinados arbitrajes. El primero de ellos fue el de la propia institución del cual emanaban los proyectos; el segundo, de la SESIC y el tercero de los *cónclaves de pares* que evaluaban los proyectos y decidían sobre su viabilidad. Finalmente la SESIC decidía el monto de los recursos para cada uno de los proyectos con relación a las evaluaciones.

Lo importante del FOMES, para los objetivos del estudio actual, fue que con él se dio inicio a un cambio en la cultura para la gestión estratégica de las IES. Porque se entabló un lucha o se comenzó a competir por los recursos para el desarrollo. A partir del FOMES, ninguna IES estaría segura de la llegada de recursos frescos si no sometía a concurso determinados proyectos para tratar de asegurarse de ellos.

Así entonces, los recursos FOMES fueron precisamente recursos que las IES, obtendrían por medio del concurso de sus proyectos. Pero que un proyecto *ganara* en determinado año un cierto monto de recursos, no aseguraba que el próximo año contase con esos mismos recursos. En otras palabras tenían la característica de no ser regularizables. Por lo tanto se decía que los recursos FOMES eran recursos *concursoables* y no *regularizables*.

Pero asegurarse de los recursos no era una tarea fácil, especialmente porque desde sus inicios de este programa (1989-1990) no había una estructura organizacional por Dependencia de Educación Superior (DES) sino que los proyectos se conformaban por unidad académica. Tampoco era fácil dados los múltiples arbitrajes a los que eran sometidos los proyectos. Algunos de ellos eran de carácter formal, como el de la SESIC, mientras que otros no estaban *escritos* y eran sancionados por las propias IES. Por lo tanto, habían –y todavía los hay para programas como el PIFI y el PIFOP- ciertos niveles de arbitraje sobre los cuales tenían que pasar los proyectos: el primero, considerado como informal porque no había reglas acerca de ello, era el arbitraje de la propia institución. El segundo el del a SESIC y el tercero de los *cónclaves de pares* que evaluaban los proyectos y decidían sobre su viabilidad. Finalmente la SESIC decidía el monto de los recursos para cada uno de los proyectos con relación a las evaluaciones

Las IES, actualmente *saben* que sin concursar por recursos, ahora provenientes del PIFI y del PIFOP entre otros, sus opciones para el desarrollo serían muy limitadas. Las IES también reconocen que sus opciones para el desarrollo también son restringidas: por una parte, por la política implícita en los programas que apoyó el FOMES y ahora el PIFI-PIFOP entre otros; y por otra parte, por la *asimetría* existente entre la *tasa de crecimiento* de la modernización tecnológica y la tasa de crecimiento del *capital humano* que es inferior a la primera.

Esto último trató en parte de paliarse por medio del Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, a partir de 1996 con la incorporación y becas a profesores de tiempo completo PTC con actividades múltiples lo que permitía elevar su *productividad*, es decir elevar la tasa de crecimiento del capital humano para que convergiera hacia la tasa de incorporación tecnológica. Todavía no se alcanzan los resultados esperados.

En términos de *cultura*, actualmente se *toma como dado* que los recursos para el desarrollo sean concursables. Así también que los PTC contratados vía PROMEP,

sean tengan la característica de ser *profesores-investigadores* con funciones varias: docencia, investigación y actividades de gestión académica. El PTC bajo estas características es otro de los elementos que conforman los rasgos culturales de la gestión estratégica. Especialmente porque gran parte del diseño e instrumentación micro de los proyectos es realizado por ellos. Los proyectos no son válidos si no van firmados por algún PTC.

Otros *rasgos culturales* que surgen con la llegada del FOMES se describen a continuación. Sin embargo, es necesario resaltar que con el FOMES, los recursos federales aumentaron para las IES. De acuerdo con Rubio (Rubio *et al*, 2000) es a partir de 1990 y hasta 1999 que se observa un incremento en el financiamiento federal para estos propósitos

Como ya se expresó, esta forma de financiamiento trató de eliminar las presiones políticas de las diferentes IES públicas para la obtención de financiamiento; la base de la obtención de estos recursos fue la de los proyectos que serían sometidos a determinados arbitrajes.

Esta forma de allegarse de recursos frescos, transforma de diferentes maneras la estructura de las IES en el sentido de darle más peso a la planeación para el desarrollo; tomar más en consideración las políticas de la SESIC que es el principal medio trasmisor de las políticas educativas institucionales, e *interpretar* por medio del *análisis del discurso*, las nuevas tendencias para el desarrollo universitario.

En pocas palabras, con el FOMES se inicia además de un *cambio de lenguaje*, la conformación o cambio de valores en la cultura de la gestión estratégica. Sin embargo, como muchos programas de gobierno, el FOMES tomó por sorpresa a muchas universidades, algunas de ellas se lamentaron de no haber aprovechado esta oportunidad desde un principio, Pero de 1994 en adelante los esfuerzos por asegurarse de recursos para el desarrollo fueron notables en este sentido Julio Rubio asegura lo siguiente:

En el periodo 1994-1999, todas las universidades públicas realizaron un esfuerzo considerable por fortalecer su capacidad para la planeación institucional. Se impulsó el desarrollo de una cultura de la planeación en los diversos ámbitos del quehacer universitario, que ha permitido enriquecer la reflexión sobre la importancia que tiene mejorar y asegurar la calidad de los programas y servicios que las universidades públicas ofrecen a la sociedad (Rubio *et al*, 2000:16).

El FOMES, instrumentado a partir de 1989-1990, constituyó una alternativa de financiamiento para las IES. Rompe con la asignación de recursos *tradicional* que se basaba en el número estudiantes o en la cantidad de empleados.

Se inaugura una nueva época en que se privilegia la lucha o *competitividad* de las IES públicas por los recursos extraordinarios públicos por medio de proyectos que son puestos a evaluación por *comisiones de pares* y por autoridades superiores como la SESIC. Los recursos provenientes de esta bolsa tenían la característica de ser concursables, es decir, no importaba el número de estudiantes ni de empleados, lo que importaba eran los proyectos puestos a competir, a concursar los unos contra los otros.

También, como ya se expresó, los recursos eran de alguna forma restringidos a las políticas institucionales y con ello, se va creando una *forma de concebir* el desarrollo por las IES. Esta nueva forma de asignar los recursos, así como de instrumentar la política de desarrollo para la educación superior, implicó que el FOMES se convirtiese un *programa de mediación* de la cultura de la gestión estratégica. Fue un *mecanismo de transmisión* de la visión institucional, es decir del Estado, hacia el cual deberían de transitar el desarrollo de las IES públicas.

Las IES no tardaron en darse cuenta que *transformando su lenguaje*, aunque no necesariamente su forma tradicional de operar, podían obtener recursos

adicionales que parecían estar orientados desde un principio, más al desarrollo de los campos de las ciencias duras, que al de las ciencias sociales o humanidades.

La adopción de un determinado lenguaje exigió cierto grado de *asesoría*; ya fuese por la propia SEP o la SESIC en su momento, o por los académicos o administradores que habían asimilado adecuadamente el modelo propuesto, por ejemplo, aquellos que tenían fuertes relaciones con la ANUIES. Si bien es cierto que la adopción de esta nueva forma de comunicarse entre la SEP-SEIC y las IES constituyó una especie de *simulacro*. En el que por parte de la institución se solapaba porque en parte se consideraba que las IES estaban en un proceso de aprendizaje, pero por otro lado, también se aceptaba el simulacro porque de otra manera no podrían las IES aseguirse de recursos de este tipo. En otras palabras el *poder* estaba de trasfondo. En este sentido, el proceso de *simulación*, puede decirse, que era *acotado*: porque las IES al adoptar esta nueva visión, lenguaje y forma de comunicación, en realidad lo que se estaba aceptando tácitamente era el proyecto de desarrollo o el nuevo modelo para la educación superior propuesto por el Estado. En este sentido la adopción de un nuevo tipo de *lenguaje* implica la adopción de una nueva *cultura* para el desarrollo.

También hay que aceptar que, por parte de la IES, se tenían la impresión de que el modelo de tradicional de desarrollo, llamado por la OCDE como *populista*, estaba agotado. Adicionalmente, se pensaba que con globalización y las nuevas tecnologías y formas de comunicación, era imprescindible un cambio en los propósitos de la educación superior. En este sentido se consideraba pertinente contar con:

Una universidad capaz de enfrentar la globalización y entender lo que esto significaba, y una universidad capaz también de mantener su visión humanista. Por eso, definimos nuestra misión frente a la universidad democrática, crítica y popular: una universidad de excelencia académica con compromiso social, que fuese síntesis, una universidad que quería calidad en la enseñanza, calidad en la investigación, calidad en los profesores, con calidad internacional, estándar en

calidad internacional; pero al mismo tiempo, que mantuviera todo ese bagaje académico para resolver los grandes problemas de grandes sectores de la población mediante la cultura (Dóger Corte, 1998: 20).

Los primeros años del FOMES apoyaron la infraestructura que se pensaba serviría de base para la generación de *liderazgos*<sup>4</sup> de investigadores de alto renombre. Se pensaba en que las IES públicas combinarían carreras que no necesariamente tendría que perder su carácter de profesionalizantes, con fuertes vínculos con el mercado laboral y con opciones de carreras cortas. Aunque, el liderazgo sería asumido para aquellas carreras y posgrados que estuviesen fuertemente asimilados a los procesos de investigación. En otras palabras, en la mayor parte del periodo FOMES–PROMEP, la investigación subordinaba a las demás funciones sustantivas.

Si bien puede decirse que el FOMES fue una estructura mucho más compleja que el SUPERA. Lo fue porque estuvo asociado a organismos como el CONAEVA, los CIEES, el PROADU, el PRONAD y el PROMEP, CONACYT, el FAM y los COEPES principalmente. Por ende, se necesitaba un fuerte ejercicio de planeación para coordinar todas estas relaciones y actividades asociadas. Se trató de resolver por medio de un programa integrador: el PIFI a partir de 2001.

Es, durante la época del FOMES, aunque especialmente a partir de la entrada del PROMEP, que se fortalece la visión del desarrollo de las IES basadas en una estructura divisional o departamental: las DES o Dependencia de Educación Superior. Se pensaba que la DES integraría adecuadamente las funciones sustantivas y adjetivas universitarias, fomentaría el liderazgo académico y se fortalecerían los procesos de investigación y de calidad académica.

En el período de los FOMES se instrumentaron los PIDEs o Planes Integrales de Desarrollo de las IES. En muchas universidades, los PIDEs se constituyeron en

---

<sup>4</sup> El rasgo cultural de *liderazgo* se fortaleció durante el período fuerte del PROMEP (1996-2001) pero actualmente, como muchos de los valores transitorios ha perdido su fortaleza inicial

réplicas de las políticas institucionales (SEP). En el caso de la IES-M los planes de desarrollo seguían esta norma. Mientras que en la IES-G, su plan de desarrollo de manera formal se conoce hasta el 2003.

Es en el período del FOMES en que se da el boom de los posgrados con poca atención a criterios de *calidad*, tanto por parte de las IES como de la parte institucional. Un fuerte contingente de maestrías son aceptadas en el padrón de excelencia del CONACYT; existe además, un fuerte dispendio con relación a las becas otorgadas por este organismo.

Es el período en que se piensa en procesos de *desconcentración* y *descentralización* de las funciones adjetivas –servicios, difusión y extensión- a fin de potenciar las funciones sustantivas e incidir en el *desarrollo regional*. Este último elemento está asociado a la característica o rasgo de pertinencia que las IES trata de instrumentar para muchas de sus actividades, especialmente para sus planes de estudio.

Es también el período de las nuevas tecnologías de la comunicación de cómputo y de sistemas de cómputo que sorprenden, por un lado y asombran por el otro, a los diferentes ámbitos del quehacer universitario. Es aquí en donde se asocia el FOMES con el Programa Nacional de Normalización Administrativa, el PRONAD. Este programa es visto como uno, si no el más importante programa transversal asociado con el FOMES y presentado en el mismo tiempo y lugar.

En este período se maduran los esfuerzos sobre la *diversificación* de la oferta educativa y en la generación de nuevas *opciones* (oferta) educativas como lo fueron los TSU y los PA. Esto último está asociado con las intenciones de *vinculación* de las universidades con su entorno, así como con la *flexibilidad* y *pertinencia* de los planes y programas de estudio.

Se cree que el desarrollo debe trascender las fronteras, por esto se aprecia como importante la internacionalización de las IES, de ahí la motivación para orientar la

de *movilidad* tanto de docentes como de estudiantes, especialmente para América del Norte. Esta movilidad no se restringe al ámbito internacional sino que también puede ser regional o caer dentro de los límites nacionales bajo la forma de *estancias*.

No deja de pensarse en una visión instituciones de educación superior de excelencia. Por ello, la calidad es un elemento primordial para estos propósitos que, finalmente, en los PIFIs, se convertirá en el eje conductor de desarrollo de las IES.

En este sentido, se genera una nueva modalidad de contratación o formación docente, esto es, los PTC que son formados por medio de becas o contratados vía PROMEP. También es el período de fortalecimiento de la participación colegiada. El término de *par* o *pares* se vuelve sumamente importante, tanto para la participación como para los procesos de evaluación.

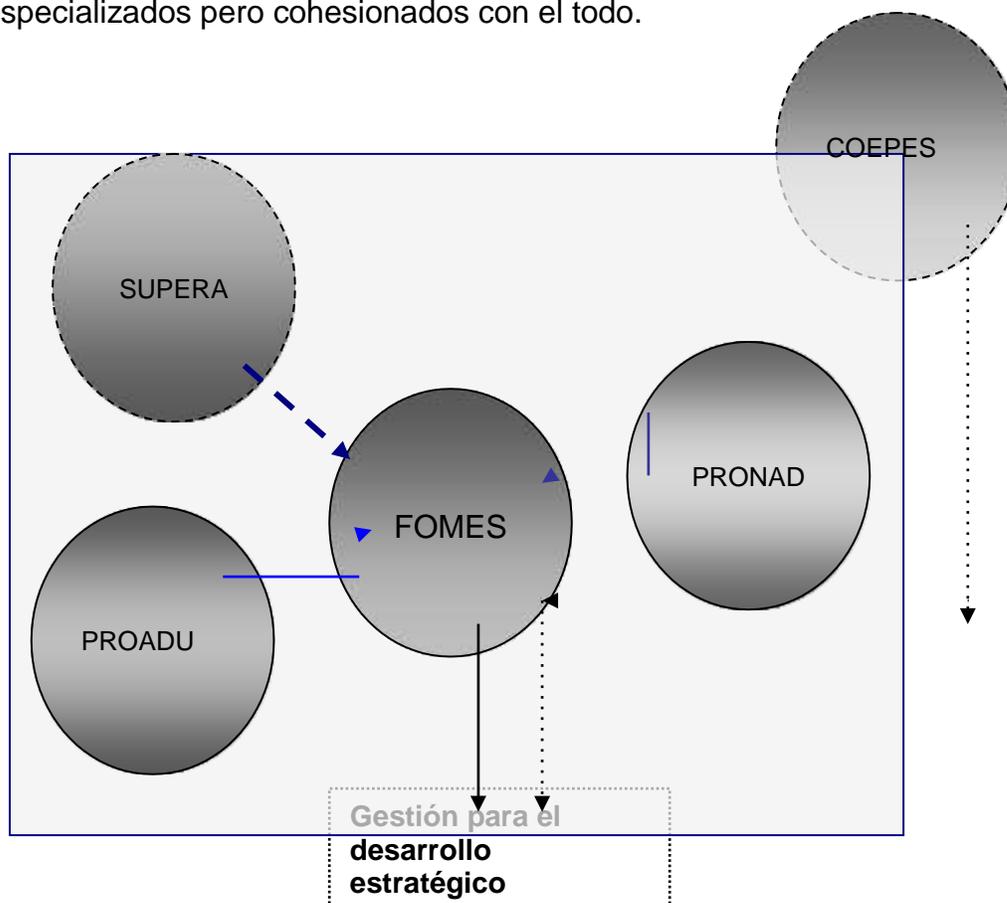
Es también la época en que los procesos de *evaluación* (surge el CENEVAL) se vuelven sumamente importantes, porque están asociados a diferentes tipos de *resultados*: de ingreso y de egreso de estudiantes, de contratación de nuevos PTC, de participación en organismos colegiados de evaluación, de productividad de profesores, evaluación de planes y programas de estudios, de proyectos, etc.

Se considera que las relaciones laborales con los sindicatos deberían de cambiar y, en un marco más general, se tratan de modificar o transformar las estructuras normativas y jurídicas de las IES. Tanto la fuerza de los sindicatos es todavía poderosa, así como otros intereses e inercias no han posibilitado el logro de estos propósitos en ninguna de las dos IES sujetas de estudio.

Como se puede apreciar, se está en un entorno complejo de gestión, que ha sido visto de desde cierta *perspectiva matricial*, porque se establece como importante el programa, el cual es visto además como un proceso.

Al FOMES se le van agregando una serie de programas que tratan de fortalecerlo. Así, por ejemplo el PROADU es un programa que trata de favorecer el desarrollo de los cuerpos académicos, el PRONAD de crear estructuras de información homogéneas para las diferentes IES. Se puede decir que el FOMES forma parte de una cultura del *aprendizaje* de la gestión estratégica en las IES.

En términos de diseño estratégico, La visión imperante es que la diferenciación crea cohesión Este es un rasgo que tiene sus bases tanto de la sociología positiva como de la funcionalista. Incluso esto mismo se puede observar en la manera en que se asocian con el FOMES diferentes tipo de programas un tanto especializados pero cohesionados con el todo.



El diagrama anterior muestra la forma en que el FOMES estaba asociado a otros programas. Principalmente se vinculaba con el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario, PROADU, que tenía la intención de fortalecer a los PTC en

determinados procesos de investigación y conformación de cuerpos académicos. El Programa de de Normalización Administrativa, PRONAD, también se vinculaba fuertemente con el FOMES. Los dos programas eran menores en el sentido de que manejaban una cantidad de recursos inferior a la de FOMES. El SUPERA convive un determinado período de tiempo con el FOMES pero su peso específico es muy débil se le puede considerar tanto como el antecedente del FOMES como del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

El COEPES fue otra de las instancias en las cuales las IES se podía aseguir de recursos, eran mucho menos concursables que los de FOMES, aunque compartían la característica de no ser regularizables. Las líneas punteadas que van de COEPES a FOMES indican que no había una fuerte integración entre estos dos programas. No obstante ambos mantuvieron una fuerte influencia para el desarrollo estratégico de las IES. Especialmente los recursos del COEPES se orientaron para el financiamiento de la nueva oferta educativa. En la época del FOMES se pusieron de moda las carreras cortas que daban como a los profesionales asociados (universidades) o a los técnicos superiores universitarios (universidades o institutos tecnológicos).

#### *Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)*

Uno de los programas que se asimilaron al FOMES fue el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario, PROADU, este programa se presentaba junto con las propuestas de los FOMES y actualmente se integra al PIFI de las IES. El PROADU es otro de los programas estratégicos que ha promovido la SESIC para estimular el desarrollo académico del las IES públicas de provincia. Al igual que el FOMES tenían la característica de ser concursables y no regularizables.

Los objetivos iniciales de este programa se relacionaban con el apoyo a los PTC, aunque también a los Cuerpos Académicos. Al menos hasta el 2000 este programa se relacionaba con aquellas medidas que apoyaban las acciones hacia la consolidación de los CA.

El PROADU apoyaba a determinadas acciones de sistematización y mejora de los métodos de educación y evaluación. Como parte de un proceso tendiente hacia la elevación de la *calidad y desarrollo* (actualización) de los académicos, Profesores de Tiempo Completo (PTC), por lo que los recursos se orientaron hacia las estancias cortas, congresos, talleres conferencias, cursos que tuvieran como propósito elevar la calidad y desarrollo de los PTC y de ahí establecer las condiciones para que los CA tendiesen hacia su consolidación.

También se apoyaba la logística de reuniones tendientes fomentar cambios, reestructuraciones y evaluaciones de los PE (programas educativos) especialmente el PROADU planteaba la necesidad de mejorar la *pertinencia* de los PE a través de mecanismos colegiados en donde interviniesen los PTC, pero que tuviesen un impacto favorable en los procesos de consolidación de los CA. Los CA deberían de participar en seminarios con grupos de empleadores a fin de establecer las medidas que mejorarían la pertinencia de los planes y programas de estudio

Se dio una fuerte asociación con el desarrollo de las carreras cortas que para las IES se les denominó como Profesionales Asociados, PA, en tanto que para las universidades técnicas se les denominó como Técnico Superior Universitario, TSU. Desde mediados de los noventa se observa un fuerte privilegio en este tipo de diversificación de la oferta educativa en las IES. Tanto uno como el otro, es decir ya fuese TSU o PA, se consideraban como *flexibles*, con orientación pragmática y *pertinentes*. La flexibilidad se podía observar porque los planes estaban diseñados para la salida al *mercado de trabajo* y sin que eso inhabilitara los estudiantes para continuar una carrera larga.

La orientación era pragmática porque los planes estaban fuertemente orientados hacia su utilidad inmediata con pocas materias teóricas y, finalmente la pertinencia se entendía con relación a la rápida inserción (absorción) de los egresados en el mercado de trabajo.

Los PTC y por ende los CA serían mejor evaluados si sus acciones se orientaban a los propósitos anteriores. Muchos de los recursos que solicitaron no tuvieron los efectos deseados.

El PROADU también tenía como intención la modernización del ámbito educativo en las IES, en este sentido se apoyaron las acciones que se traslapaban (aunque siempre las autoridades de la SESIC observaban que era importante que las peticiones no se duplicaran) con los denominados proyectos transversales o ProGes, programas de gestión, de las IES: mejoramiento operativo de las bibliotecas y centros de investigación; apoyo al a difusión. Especialmente a la difusión de las investigaciones realizadas por los PTC y los CA en revistas arbitradas y para la búsqueda de foros en donde pudiesen ser difundidas. Dentro de la transversalidad de estos programas se tenían también apoyos con relación a los programas de servicio social. Se contemplaba que estos programas podrían ser útiles si se orientaban al apoyo de comunidades marginales. Esto último con una visión, un tanto limitada (sobre todo por la cantidad de recursos) de la influencia que se pudiera tener en el desarrollo de las microregiones.

Otro elemento que apoyaba el PROADU era el de la movilidad estudiantil, especialmente para América del Norte, para Estados Unidos y para Canadá. Tal vez hubiese sido pertinente que estos apoyos a la movilidad fuesen mucho más flexibles y no se restringieran a esta área. No obstante, habría que interpretar que al menos dos elementos estaban detrás de todo esto: a) la visión macro-regional en el sentido de establecer relaciones más estrechas con los vecinos del norte debido al Tratado de Libre Comercio; b) de la visión que se tenía de que los programas educativos fuesen certificados de manera internacional.

#### *El Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA)*

Este programa puede verse como un antecedente del Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP. Sin embargo no era un programa que ambicionase a convertirse en un instrumento de planeación integral y estratégica. Sus propósitos eran puntuales: contribuir a elevar el nivel de *calidad* de las IES por medio de

mejoras en la formación y actualización del personal docente, especialmente para que los PTC tuvieran acceso a estudios de posgrado y potenciaran los procesos de investigación en las IES.

Fue un programa auspiciado por la ANUIES, quien propone este programa y que es aprobado en la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en enero de 1993<sup>5</sup>. Se establece en un programa nacional en tanto que como programa de la ANUIES, sus afiliados deberían responder las demandas de la asamblea nacional del año de referencia. Sin embargo, son las IES públicas de provincia las que respondieron a estas propuestas que implicaban ciertos beneficios para el personal académico: programa de becas y de descarga de trabajo.

Algunas de las estrategias del Programa SUPERA se fundamentaron en: 1) en el mediano plazo, 5 a 6 años, elevar la proporción de académicos con grado de maestría y doctorado; 2) incorporación de la mayor parte del personal académico de tiempo completo en programas de maestría y doctorado; 3) que en un plazo más largo, la mayor parte de los PTC contasen con el grado de doctor; 4) Con relación al personal de asignatura, éste debería de ser capacitado, de forma tal, que tuviese acceso a programas de especialización.

#### *El Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP)*

Los Propósitos con relación a la educación superior establecidos en el Plan de Desarrollo 1995-2000 dieron como resultado que se instrumentara un sistema nacional de formación, actualización capacitación y superación del profesorado, especialmente estaba orientado al magisterio. En 1995 también se presenta el Programa de Desarrollo Educativo el que propone la creación de un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico, con este propósito se conformó

---

<sup>5</sup> Este documento aparece en línea en la página de la ANUIES. O puede también consultarse en *Revista de Educación Superior* de la ANUIES, Vol.XXII (2), No., 86, abril-junio de 1993.

un grupo de trabajo en el cual participaron la ANUIES, el CONACyT, la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Científica (SESIC) quienes realizaron la propuesta del PROMEP [cfr. ANUIES ([www.anui.es.mx/index800.htm](http://www.anui.es.mx/index800.htm)) consultado en julio de 2004].

El PROMEP es un programa de la SEP, fuertemente asociado con la SESIC, por incidir tanto en la educación superior como en los procesos de investigación y su forma de organización. El PROMEP se considera a sí mismo como un programa estratégico, es un programa que inicia sus operaciones a finales de 1996 y se asocia con el FOMES como un instrumento adicional de planeación. Los proyectos que son propuestos al FOMES se empiezan a condicionar con los requisitos establecidos en el PROMEP.

Para 1996 un gran número de IES había firmado el convenio PROMEP, que implicaba, además de las acciones de fortalecimiento al profesorado, una programación de las principales acciones tendientes a fomentar el desarrollo educativo de las IES, o lo que se conoce como educación de *calidad*. Las acciones implicarían la conformación de Cuerpos Académicos, CA, o su alternativa, los que en ese entonces se conocieron como Grupos Disciplinarios y que ahora se conocen como Cuerpos Académicos en Formación. Además se contemplaban el desarrollo de ciertas líneas de generación y aplicación de conocimiento que instrumentarían los cuerpos académicos, los programas educativos que se ofertarían y lo que se cancelarían, así como las necesidades de equipamiento e infraestructura.

Pero lo más importante surge de dos aspectos que contempló el PROMEP: a) las becas para que los PTC que no contasen con los grados que la institución requería. Estas se otorgarían para que los PTC fuesen habilitados con los perfiles deseados y b) el PROMEP se convierte en un organismo de contratación fuertemente centralizado. En este sentido las IES de provincia se subsumen a las

políticas y requisitos de este programa<sup>6</sup>. Por ejemplo el PROMEP exigía una estructura divisional o al menos departamental, la que la mayor parte de las IES del país no contaba, y que ellas tuvieron que estructurar de manera apresurada; algo similar pasó con la estructura de los Cuerpos Académicos, fue una condición del PROMEP que difícilmente se cumplió en los plazos acordados y la planeación participativa y estratégica que fue una de las exigencias del convenio, no fue mas que otro de los *simulacros*<sup>7</sup> que se fueron dando en las IES para que no se viesan privados de los recursos, tanto del PROMEP como del FOMES.

El PROMEP es un programa que nace durante el boom de la investigación y sobre todo de los programas de posgrado. Es en la década de los noventa cuando más programas de posgrado son abiertos tanto en las IES públicas como privadas, sin fuertes medidas regulatorias con relación a su calidad y pertinencia.

Es en este período en el que se piensa que las universidades deben transformarse a entes educativos que *privilegien la investigación*. En algunas IES como la IES-M se evalúa la posibilidad de *diferenciarse* ella misma y contar, por un lado, con una universidad de élite, mientras que por el otro, estructuras más parecidas a los *colleges*, en los que la investigación no es lo que se privilegia.

Es el periodo en que se considera que se deben de dar en las IES ciertos *liderazgos académicos*, principalmente en los procesos de investigación. Mediante estos liderazgos se piensa que, además de la reproducción del conocimiento, la habilitación de los PTC podría producirse y reproducirse a una tasa alta, si la

---

<sup>6</sup> Aunque el PROMEP señala que cada IES determinará el perfil de su contratación de acuerdo a determinados porcentajes de PTC con doctorado, maestría y licenciatura, la mayor parte de las contrataciones no se da si es que no se exhibe el grado de doctor.

<sup>7</sup> Si bien es cierto que en un principio la simulación es muy fuerte, no se quiere decir que sea completa, primero, porque algunas IES, sólo unas cuantas como la de Autónoma de Guadalajara, tenían una estructura departamental; segundo, porque esta estructura se consideraba como pertinente, debido al éxito de las IES en que funcionaba como es el caso de la UAM (que funciona como una especie de bench marking de la departamentalización); tercero porque algunas unidades académicas podría ser factible la transformación y, por último, porque la simulación poco a poco se va acotando de acuerdo a las medidas de seguimiento y evaluación de la SESIC.

investigación se asociara a la generación de posgrados, especialmente de doctorados que es donde particularmente se podría fortalecer la investigación.

El PROMEP aunque en principio, de alguna manera subordinado al FOMES, constituye una de las primeros intentos lograr la integralidad en los procesos de planeación para el desarrollo de las IES. No obstante, como ya se apreció, el proceso fue apresurado y muchas veces diseñado desde arriba o constreñido y legitimado desde arriba. Es decir surge como muchos programas, fuertemente centralizado.

Primero, porque en las IES no existían el suficiente personal PTC, por lo que el peso específico de la gestión era acotado; segundo, porque no había un desarrollo de cuerpos académicos; tercero, porque las IES no se habían conformado por DES (Dependencia de Educación Superior), por lo que no se tenía experiencia con relación a este tipo de organización; cuarto, porque la participación de los PTC fue además de apresurada, no tenía una visión integral del desarrollo de las IES; y quinto, porque tampoco al SESIC contaba con la suficiente experiencia en el plan que estaba instrumentando y al parecer no se contaron con estrategias emergentes.

Con el PIFI, el PROMEP queda asimilado como un programa más de apoyo a la educación de buena calidad y subordinado a las líneas estratégicas de la SESIC. La competencia que se daba entre el PROMEP y el CONACyT ha quedado prácticamente eliminada a favor del segundo que ahora señala determinados requisitos para las becas del PROMEP<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, sólo se otorga una beca PROMEP para aquellos PTC que sean aceptados en programas reconocidos por el CONACyT.

*El Fondo de Inversión para las Universidades e Instituciones Públicas de Educación Superior que cuenten con programas Evaluados y Acreditados (FIUPEA).*

Uno de los aspectos que la planeación central (SESIC) privilegiaba, fue el relacionado con los procesos de evaluación que en los programas educativos (PE) se manifestaron hechos de acreditación de su calidad. En el apartado de los CIIES se ven los diferentes niveles que pueden obtener los diferentes PE por parte de esta organización surgida a instancias de la ANUIES.

Las evaluaciones<sup>9</sup> de los CIEES -o los elementos que ellos evalúan-, sirven como un marco de referencia para instrumentar parte de la planeación estratégica de las IES, tomando como ejes los planes de estudio. Sin embargo, puesto que el procesos de planeación está ligado al PIFI (en su caso al PIFOP), el proceso debe tomar en cuenta, de acuerdo con las normas de la SESIC, las propuestas por DES, para finalmente realizar la propuesta de cada una de las IES, denominada como *propuesta institucional*.

Los dictámenes de los CIEES que sirven para jerarquizar los niveles de calidad de los PE, fueron asimilados dentro del FIUPEA para conservar la calidad de ellos por medio de financiamiento extraordinario no regularizable. Para ello debería de acatar las recomendaciones de los CIEES e instrumentarlas dentro de sus planes de desarrollo.

Por norma general los proyectos –por programa educativo-, se integraban a las propuestas institucionales del FOMES y últimamente a los PIFIs. Sin embargo, los CIEES no son los únicos organismos acreditadores, puesto que están aquellos que se incorporan al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES. No obstante el trabajo de los CIEES rebasa con mucho al de otras

---

<sup>9</sup> Se hace abstracción del papel que tiene el CENEVAL en su papel de evaluador y con relación a las normativas de ingreso-egreso.

organizaciones similares, por lo que su peso específico es muy importante en este aspecto.

Así, los objetivos del FIUPEA se relacionan con determinados apoyos a las PE que ya cuenten con una evaluación reconocida por organismos acreditadores especializados a fin de modernizar o ampliar de manera permanente la infraestructura: equipamiento de aulas laboratorios, talleres, plantas pilotos, bibliotecas, centros de cómputo, de lenguas, etc., espacios para la operación de programas de tutoría y centros de apoyo diversos, tanto como para actividades grupales como individuales.

Una vez realizada la propuesta institucional, los proyectos son evaluados principalmente por la SESIC, aunque puede contribuir la ANUIES y los CIEES, quienes dictaminan y dan las pautas para la asignación de los recursos a los proyectos evaluados favorablemente. Sin embargo, dada la visión de DES que comparten tanto la ANUIES como la SESIC, se privilegian aquellos proyectos que compartan intereses dentro de una misma DES para las diferentes IES. Por otra parte, la evaluación de los CIEES se considera como transitoria, esto es porque tanto la SESIC como la ANUIES tienen la intención de que sean organismos independientes, como lo pueden ser determinadas asociaciones civiles, las que realicen las acreditaciones y no instancias gubernamentales o *cuasi* autónomas, como lo son los CIEES.

#### *El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*

Este programa surge como tal en el año 2001 y tiene como antecedente al FOMES y al PROMEP entre los más importantes. Prácticamente el FOMES desaparece como un programa estratégico a partir de 2001 y es sustituido por un PIFI que trata de integrar los propósitos de los diferentes programas estratégicos que hasta entonces venían operando con cierta rivalidad o de manera un tanto desarticulada.

En el PIFI, el criterio de calidad es muy importante y se convierte en el *valor central* del programa, lo cual puede corroborarse por las vertientes que se dan dentro del mismo: la integración de los programas de desarrollo, ProDes, de cada una de las IES y la integración de los programas transversales o de gestión, ProGes, de cada una de ellas. En los primeros, se privilegia la evaluación y la *acreditación* de los PE mientras que, en los segundos -los programas de gestión- se relacionan en gran medida con la *certificación* de las actividades de gestión o de servicios de apoyo. Las IES desde la perspectiva de sus Unidades Académicas, tiene que encontrar de manera *racional* la manera de *asegurar* la calidad en ambos ámbitos a través de organismos acreditadores (como los CIEES o los reconocidos por el COPAES) o de organismos certificadores que se relacionan con los esquemas ISO 9000. La *racionalidad*, se piensa, puede asegurarse por medio de la instrumentación de planes y programas estratégicos.

Así la SESIC resalta la importancia de estos aspectos en su marco introductorio de este programa estratégico:

En 2001, 41 IES públicas formularon su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en su versión 1.0, en el que se establece su Misión, Visión a 2006 y un conjunto de objetivos estratégicos, líneas de acción y metas expresadas en valores a 2006 de un grupo selecto de indicadores en el ámbito cada uno de los programas educativos, PE, que ofrece la institución, de sus Dependencias de Educación Superior, DES, y para el conjunto de la misma. Los valores a 2006 de los indicadores expresan la voluntad y el compromiso institucional por un **proceso de mejora continua** que les permitirá a las IES públicas **asegurar la acreditación** de sus PE y conservar la **certificación** de sus más importantes procesos de gestión por normas internacionales ISO 9000:2000. (SEIC, <http://sesic.sep.gob.mx/site04/index.htm>, Consultado en Septiembre de 2004, las negritas son añadidas al texto original)

Así, los propósitos principales del PIFI están orientados hacia aseguramiento de una educación superior de buena calidad, la cual, en parte se relaciona con la puesta en marcha de tecnologías educativas consideradas como innovadoras que

favoreciera elevar la eficiencia de la transmisión del conocimiento, con amplias posibilidades de pertinencia, así como con relevancia social.

Otro de los aspectos que el PIFI destaca es que las acciones deben ser *racionalmente concebidas* y, de acuerdo con esto, es la planeación estratégica el elemento primordial para la consecución de los objetivos de las IES – aunque estos objetivos, de alguna manera están sugeridos por la SESIC a través del PIFI.

Otros valores que el PIFI establece es la *educación centrada en el aprendizaje* efectivo de los estudiantes. No hay una discusión epistemológica de la razón que lleva al PIFI (SESIK-SEP) a centrar a la educación en el aprendiente. No se discuten las diversas alternativas que pueden darse en la formación (primera, segunda o tercera persona) de los estudiantes y por ende no se formaliza sobre los instrumentos, incluyendo los técnicos y tecnológicos que se podrían aplicar. Parece ser, más bien el resultado de una visión gerencial de la educación en la cual el *producto* o *servicio* es importante.

Es decir como una concepción pragmática de los resultados educativos cuya utilidad debe plasmarse en el *medio*, que de acuerdo con la SESIC, una parte importante del medio sería el mercado laboral. En este sentido también se podría interpretar el aprendizaje *a lo largo de la vida*, debido a la dinámica de los mercados y de la demanda de continua capacitación por los mismos: es decir, el desarrollo continuo del *capital humano*.

La certificación y la acreditación son procesos sobre los cuales se centran gran parte de los objetivos estratégicos. La acreditación de los PE de licenciatura y carreras cortas, en las IES públicas de provincia se realiza por medio de los CIEES, aunque existe la alternativa de ser evaluados también por organismos reconocidos por los COPAES.<sup>10</sup> La acreditación<sup>11</sup> en el nivel de posgrado está dada por el CONACYT, quien sanciona la calidad de estos programas y administra

---

<sup>10</sup> Debido a la importancia de la evaluación y de la forma en que esta se articula con los organismos acreditadores, se incluyen en un apartado de este trabajo de investigación.

<sup>11</sup> En las IES se toma como sinónimos la acreditación y la certificación.

el Padrón Nacional de Posgrado, PNP, y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado, PIFOP.

La evaluación que más pesa en las IES, no es la interna, sino la externa. Además, con relación a esta última, es posible que las IES obtenga financiamiento alternativo no regularizable, por lo que muchos de los cambios organizacionales que se observan pueden ser el resultado de dos causas: una estrategia administrativa para aseguirse de recursos o la asimilación –posiblemente parcial- del modelo de desarrollo propuesto por las fuentes de financiamiento.

Con relación a los procesos académico-administrativos la orientación es hacia la obtención y, en su caso, la conservación de las calificaciones o *certificaciones* obtenidas por medio de las normas ISO 9000:2000. En este último proceso está incluida la *rendición de cuentas* a la sociedad.

Para el logro de estos grandes objetivos se apoya en concebir a la academia de tiempo completo con niveles altos de capacitación – propuesta de la ANUIES- es decir que los PTC preferentemente cuenten con el grado de doctor, con determinado desarrollo de líneas de investigación que implique una generación o producción del conocimiento que no sea aislada sino, más bien, agrupada en determinados grupos de investigadores que se reconocen como Cuerpos Académicos, CA. Estos CA entre más sea el nivel de reconocimiento sobre todo en su producción científica en conjunto, mucho más se acercan a lo que la SESIC denomina como grado de consolidación. También se requiere que cada uno de los PTC cuento con un cierto perfil reconocido por el PROMEP. En las IES se le conoce como perfil deseable, que, independientemente de lo que diga el convenio PROMEP, en las IES está asociado con PTC con grado de doctor y con determinado nivel *satisfactorio* de productividad, así como de demás actividades asociadas a las funciones de los PTC: docencia, tutorías, gestión (extensión, difusión y participación en organismos de gestión académica).

Si por una parte está este capital humano, por otra parte lo están los programas educativos que una vez evaluados por los CIEES las diferentes Unidades Académicas deberán de tomar en consideración estos aspectos evaluativos e incluirlos en la gestión estratégica y, posiblemente apoyados como proyectos PIFI de la DES a la cual pertenezcan. Lo que pide la SESIC o el PIFI es que se fije una *trayectoria* que tenga como propósito un escenario de calidad y por estrategias, determinadas acciones que se consideran como de *mejora continua*. Por ejemplo, se pueden establecer mejoras en los PE, de tal manera que incorporen nuevas tecnologías, flexibilización curricular, tanto interna como externa, incorporación de PE con *enfoques centrados en el aprendizaje*, instrumentación de proceso de evaluación tanto del programa como del aprendizaje alcanzado por lo estudiantes. En este último aspecto en algunas IES se instrumentaron los exámenes departamentales.

Puesto que el PIFI tiene miras de integrabilidad, se pretende incorporar, modernizar o fortalecer determinados programas que apuntalan los anteriores propósitos, tales como los programas de tutoría (otras de las muchas propuestas de la ANUIES), programas de seguimiento de egresados, que en cierta medida muestran la absorción de los egresados en el mercado de trabajo y, en cierta forma, la pertinencia de los planes de estudio, así como los relativos a la eficiencia de los estudiantes a lo largo de su carrera: retención, orientación educativa, titulación oportuna, entre otros.

Un fuerte problema al que se enfrenta la gestión para el desarrollo, es que las *estructuras de la organización* no están totalmente acorde con los planes propuestos. Por eso, uno de los lineamientos que se observan tanto en el PIFI y que se vieron también en el FOMES, se relaciona con los cambios en la normativa institucional. Por ejemplo, no se contempla en la legislación de las IES la estructura por DES, tampoco está la contratación de PTC vía PROMEP, por lo que los sindicatos se oponen al desplazamiento posible de sus agremiados.

Finalmente se encuentran los ProGES o proyectos de gestión que durante el FOMES se conocieron como proyectos transversales y que tienen como propósito mejorar la infraestructura general de las IES en apoyo a los ProDES. En este sentido se pueden tomar los proyectos de construcción vía el Fondo de Aportaciones Múltiples, FAM, el fortalecimiento de la infraestructura de cómputo, bibliotecas, centros de lenguas, etc. Tanto el ProDES como el ProGES son presentados a la SESIC tomando en cuenta los requerimientos por DES, esto especialmente se hace para el primero, en tanto que el segundo es mucho más laxo y atiende principalmente a las necesidades generales de las IES, a pesar de las recomendaciones del proyecto PIFI.

*El Programa Nacional de fortalecimiento al Posgrado, PNFP, el Padrón Nacional de Posgrado, PNP y el Programa Institucional de Fortalecimiento al Posgrado, PIFOP*

La visión del CONACYT coincide con la de algunos organismos internacionales como lo son el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE sobre el impacto que tiene la investigación en ciencia y tecnología sobre el crecimiento y desarrollo. Se tiene la creencia que un impacto positivo sobre los primeros, tendrá un efecto directo, en el mismo sentido en los segundos. La ciencia y la tecnología se erigen como dos elementos sobre los cuales se puede sostener el desarrollo de la población, aun cuando sea de manera indirecta, puesto que la esperanza radica en que esos elementos impacten principal y favorablemente al sector productivo.

De la misma manera se piensa que en tanto se fortalezca el sistema educativo, además de servir para potenciar el capital humano tiene como objetivo fortalecer al aparato científico, al tecnológico y se crea un especie de círculo virtuoso entre educación y desarrollo. Este es el sentido que el CONACyT mantiene, cuando impulsa programas tales como el Programa Nacional de Fortalecimiento al Posgrado, PNFP, el Padrón Nacional de Posgrado, PNP, el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado, el PIFOP, y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, mediante los cuales trata de promover una política de

estado que, con el fortalecimiento de los procesos de generación del conocimiento en las IES, apoye el avance científico y la calidad en la educación que, como se dijo antes, pueda impulsar el desarrollo económico.

Se trata de una visión en la cual se pretende lograr determinada cohesión entre el avance científico por un lado y la inversión privada por el otro<sup>12</sup>. Pero también en el CONACyT se piensa que si las señales que se mandan son percibidas adecuadamente, entonces la inversión privada podrá reorientar su destino hacia la investigación y desarrollo en las IES, de acuerdo a un cierto marco establecido mediante el mecanismo de los convenios.

De acuerdo con los diagnósticos realizados por diversas instituciones incluyendo el propio CONACYT, existe un gran déficit de personal capacitado que se dedica a la investigación. Desde mediados de los ochenta, hasta ya bien entrada la década de los noventa, la política de estado favoreció la generación de posgrados. No obstante pocos tenían la posibilidad de considerarse de excelencia o de calidad. Después de la crisis de 1994-1995 la política cambia de rumbo para favorecer a los posgrados que presenten determinados estándares de calidad. En otras palabras, la política cambia para favorecer la calidad en lugar de la cantidad. Los programas tales como el PNFP y el PIFOP son vistos en este contexto.

Uno de los propósitos que se privilegian en el Programa Nacional de Fortalecimiento al Posgrado es el reconocimiento de aquellos programas de posgrado: especialización, maestrías y doctorados que cuenten con determinados estándares de calidad tales como *cuerpos académicos consolidados, altas tasas de graduación e infraestructura necesaria* para su adecuado funcionamiento. De igual forma, el PFPN impulsa la *mejora continua de la calidad* de los programas educativos.

---

<sup>12</sup> Independientemente de la carga ideológica que pueda tener este tipo de acciones, se responde de esta manera a un problema de recursos cada vez más deficitarios a los requerimientos educativos.

Los programas que logren los estándares de calidad propuestos por el CONACyT se incorporarán al Padrón Nacional de Posgrado, estos programas recibirán financiamiento para poder permanecer en él, es decir, se presupone un proceso de *mejora continua* en los programas de posgrado. Entonces el CONACyT se convierte en un organismo acreditador y evaluador de los programas de posgrado de las IES.

Sin embargo, el CONACyT se apoya en el PROMEP de la SESIC para poder impulsar, coordinar, fomentar y evaluar el desempeño de los PTC que se reúnen en determinados Cuerpos Académicos, CA, los cuales al igual que cada uno de los PTC son evaluados de acuerdo a sus actividades: producción científica, docencia y gestión. Sólo que en el caso de los CA los PTC deben ser evaluados en tanto contribuyan a las funciones de los CA.

El PNP cuenta con determinada clasificación de los programas registrados:

- a) *Competente a nivel internacional*. Programas que satisfacen plenamente, y superan, inclusive, todos los requisitos establecidos en los lineamientos e indicadores de tipo cualitativo y cuantitativo considerados para su registro en el Padrón Nacional... Un requisito necesario, no suficiente, es que el programa cuente con profesores que hayan alcanzado un reconocimiento internacional.<sup>13</sup>
- b) *Alto nivel*. Programas que satisfacen todos los requisitos cualitativos y cuantitativos para ser incluidos en el Padrón Nacional, pero que no alcanzan aún un perfil de competitividad internacional. Un requisito necesario, no suficiente, es que el programa cuente con profesores que hayan alcanzado un reconocimiento nacional<sup>14</sup>. ([http://sesic.sep.gob.mx/pe/pfpn/pnp/convocatoria2003/conv\\_PNP\\_02-03.pdf](http://sesic.sep.gob.mx/pe/pfpn/pnp/convocatoria2003/conv_PNP_02-03.pdf). Consultado en septiembre de 2004).

<sup>13</sup> Por reconocimiento internacional el CONACyT menciona lo siguiente: “que el profesor tenga prestigio internacional comprobado... en las áreas de ciencias, tecnología y humanidades sería equivalente, a un investigador nivel II ó III del Sistema Nacional de Investigadores. En el caso de los programas con orientación profesional, este criterio implicaría que la mayoría de los profesores posea reconocimientos a su trayectoria profesional, otorgados por organismos nacionales y extranjeros” ([http://sesic.sep.gob.mx/pe/pfpn/pnp/convocatoria2003/conv\\_PNP\\_02-03.pdf](http://sesic.sep.gob.mx/pe/pfpn/pnp/convocatoria2003/conv_PNP_02-03.pdf). Consultado en Septiembre de 2004.

<sup>14</sup> Por reconocimiento nacional debe entenderse un desempeño académico que pueda ser considerado satisfactorio en cualquier país desarrollado, aunque el profesor no tenga necesariamente reconocimiento internacional. En las áreas de ciencias, tecnología y humanidades sería equivalente a un investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. En el caso de los programas con orientación profesional, el criterio

Por su parte, el PIFOP es un programa que trata de establecer las condiciones académicas tanto de los Programas de Posgrado, PP, como de docentes, para elevar la calidad de estos programas y que se incluyan en el padrón nacional. La inclusión en el PIFOP de los PP funciona como una especie de pre-acreditación del CONACyT. Es decir, los PP se encuentran en una etapa de transición para ser incluidos en el Programa Nacional de Posgrado, PNP.

Tanto los CIEES como el PIFOP tienen atributos de evaluación de los PP, sin embargo, es a través de la incorporación de los PP al padrón del PIFOP que los PP pueden tener financiamiento o recursos extraordinarios no regularizables. Su orientación principal se relaciona con la mejora de la capacidad y productividad de los PE del posgrado, así como de sus formas de operación.

Al igual que en el PIFI, la participación se realiza en un marco de planeación estratégica con dos grandes dimensiones: los ProDes y los ProGes, es decir los programas académicos, por un lado y los programas de apoyo y gestión por el otro.

Sus propósitos principales se relacionan con la consolidación de la planta académica y sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, LGAC, lo que implícitamente abarca a los CA. Ciertamente es que en la medida de lo posible, el PIFOP requiere que estas LGAC y los CA se vinculen las actividades que normalmente desarrolla todo tiempo completo con perfil PROMEP: además de la investigación que es propia del desarrollo de las LGAC, está la docencia, la gestión: difusión y extensión así como la participación en cuerpos colegiados.

---

implica la existencia de reconocimientos nacionales en el ámbito profesional. Teniendo en cuenta el futuro escenario de competitividad mundial de los servicios educativos, éste es el nivel mínimo que deberán tener todos los profesores de posgrado".

([http://sesic.sep.gob.mx/pe/pfnp/pnp/convocatoria2003/conv\\_PNP\\_02-03.pdf](http://sesic.sep.gob.mx/pe/pfnp/pnp/convocatoria2003/conv_PNP_02-03.pdf)) Consultado en Septiembre de 2004.

Los procesos de mejora pueden estar implícitos o ser explícitos de acuerdo a la problemática de cada IES. Sin embargo, se privilegian ciertos procesos como es el de la mejora continua en los PP así como en la habilitación de PTC junto con su integración adecuado en CA. Su incorporación a redes nacionales e internacionales de investigación es uno de los objetivos que tanto el PIFI como el PIFOP alientan.

La *mejora continua* (hacia una visión de PP de calidad) en los procesos de gestión implica varios programas, por ejemplo se encuentran los de seguimiento de egresados (y empleadores), lo de contar con un sistema adecuado de seguimiento de la trayectoria escolar, contar con infraestructura de cómputo y servicios de tecnologías de comunicación adecuada, mejora en las tecnologías educativas, etc.

De manera similar al PIFI, los proyectos PIFOP son puestos a concurso, pero en cambio, son evaluados por pares de sus respectivas áreas de conocimiento designados por el Consejo Nacional de Posgrado. La evaluación se fundamenta en los lineamientos del PIFOP, que están relacionados con las políticas de estado con relación a la investigación en ciencia y tecnología.

En el siguiente capítulo se realizará una reflexión sobre los procesos de gestión para el desarrollo, se tomará en cuenta la importancia de estos programas, especialmente los relacionados con el PIFI y el PIFOP. Es de resaltar que el PIFI, a partir de 2001, se convierte en el eje de desarrollo por medio de la gestión de recursos extraordinarios (proyectos concursables y no regularizables). Se transforma en el programa por excelencia. El PIFOP y los demás programas quedan a él subordinados porque el plan de desarrollo que se asocia a la entrega del PIFI contempla la estrategia de los programas de posgrado.

## Anexo I

### Apoyos extraordinarios otorgados a las Universidades Públicas Estatales para el desarrollo de sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional

(Montos en miles de pesos corrientes)

Institución	2001 PIFI 1.0		2002 PIFI 2.0		2003 PIFI 3.0		Porcentaje
	Proyectos	Monto	Proyectos	Monto	Proyectos	Monto	
	apoyados		Apoyados		Apoyados		
U.A. de Aguascalientes	8	34,869.3	11	33,917.0	15	34,425.8	2.55
U.A. de Baja California	18	45,263.3	17	55,545.4	19	56,989.6	4.22
U.A. de Baja California Sur	6	15,169.0	8	23,534.3	16	26,564.1	1.97
U.A. de Campeche	9	13,342.1	12	15,768.2	8	15,799.7	1.17
U.A. del Carmen	4	10,250.0	3	6,883.1	7	5,214.5	0.39
U.A. de Coahuila	11	48,413.8	21	42,869.3	24	35,605.7	2.64
U. de Colima	8	51,284.0	8	46,243.4	41	48,587.9	3.60
U.A. de Chiapas	13	15,107.2	6	26,398.6	18	26,535.9	1.97
U.A. de Chihuahua	6	18,347.2	8	40,604.2	19	39,307.1	2.91
U.A. de Cd. Juárez	13	32,775.7	19	41,801.2	21	45,103.5	3.34
U.J. del Edo. de Durango	9	35,952.8	12	41,991.8	48	38,991.6	2.89
U. de Guanajuato	13	25,655.7	9	31,830.4	12	31,577.8	2.34
<b>U.A. de Guerrero</b>	<b>9</b>	<b>17,513.5</b>	<b>10</b>	<b>22,600.8</b>	<b>16</b>	<b>23,921.5</b>	<b>1.77</b>

## Apoyos extraordinarios otorgados a las Universidades Públicas Estatales para el desarrollo de sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional

U.A. de Hidalgo	17	39,500.0	24	47,489.4	18	50,148.8	3.71
U. de Guadalajara	16	43,401.7	21	59,488.9	19	56,091.1	4.15
U.A. del Edo. de México	5	39,630.7	9	43,273.3	29	46,518.8	3.45
U. Michoacana de San Nicolás Hgo	6	27,336.1	8	32,219.0	12	32,720.0	2.42
<b>U.A. del Edo. de Morelos</b>	<b>8</b>	<b>37,184.6</b>	<b>8</b>	<b>46,277.9</b>	<b>8</b>	<b>41,929.4</b>	<b>3.11</b>
U.A. de Nayarit	7	29,055.8	10	30,999.8	6	30,362.2	2.25
U.A. de Nuevo León	22	53,662.9	22	54,748.6	41	58,307.3	4.32
U.A.B.J. de Oaxaca	7	8,223.2	9	10,200.9	16	9,306.6	0.69
U.A. de Puebla	18	57,122.0	15	56,812.7	11	56,496.3	4.18
U.A. de Querétaro	13	43,326.3	19	47,007.1	26	48,746.4	3.61
U.A. de San Luis Potosí	17	50,742.2	30	64,050.0	33	66,381.4	4.92
U.A. de Sinaloa	15	43,693.5	27	51,979.7	28	53,128.5	3.93
U. de Sonora	19	47,300.2	26	56,772.7	37	62,760.5	4.65
I. T. de Sonora	4	13,226.4	13	13,850.0	9	13,868.0	1.03
U.J.A. de Tabasco	5	19,146.0	8	32,115.4	12	31,089.4	2.30
U.A. de Tamaulipas	4	27,006.0	9	24,324.5	21	24,179.4	1.79
U.A. de Tlaxcala	8	14,330.2	8	19,927.3	9	23,003.3	1.70
U. Veracruzana	18	37,589.3	21	55,571.9	45	58,606.2	4.34
U.A. de Yucatán	18	48,923.0	18	58,141.0	17	63,024.8	4.67
U.A. de Zacatecas	8	14,948.5	6	22,393.3	11	18,304.6	1.36
U. de Quintana Roo	11	19,402.2	9	17,135.4	4	15,749.5	1.17
Ctro. de Est. Sup. del Edo. de Sonora	4	3,240.4	7	15,252.8	6	15,358.8	1.14
U. de Ciencias y Artes de Chiapas	-	-	2	2,256.1	6	2,308.8	0.17
U. del Mar (Oaxaca)	1	4,593.0	1	953.5	-	-	0.00
U. de Occidente	10	18,289.4	10	14,701.3	15	13,438.5	1.00

**Apoyos extraordinarios otorgados a las Universidades Públicas Estatales para el desarrollo de sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional**

U.T. de la Mixteca	3	6,766.2	2	3,392.3	-	-	0.00
U. de la Chontalpa	-	-	4	5,357.7	8	5,384.5	0.40
U. del Caribe	-	-	4	10,017.0	4	9,124.2	0.68
U. Pol. de San Luis Potosí	-	-	5	8,529.0	5	9,381.9	0.69
U. Pol. de Aguascalientes	-	-	-	-	2	2,150.0	0.16
U. Pol. de Tulancingo, Hgo.	-	-	-	-	3	1,050.0	0.08
U. Del Istmo	-	-	1	878.0	2	831.4	0.06
U. del Papaloapam	-	-	1	1,010.0	-	-	0.00
U. De la Sierra	-	-	-	-	1	1,872.9	0.14
U. Pol. De Zacatecas	-	-	-	-	4	1,150.0	0.09
U.A. Indígena de México (Sinaloa)	-	-	-	-	1	2,000.0	0.15
UAM	11	42,559.9	19	51,617.4	32	54,249.8	4.02
<b>Total</b>	<b>391</b>	<b>1,111,583.5</b>	<b>501</b>	<b>1,337,114.2</b>	<b>728</b>	<b>1,350,248.1</b>	<b>100.0</b>

Fuente: SESIC, SEP: <http://sesic.sep.gob.mx/site04/index.htm>, consultado en Septiembre de 2004

**Tabla 1**  
**Población de PTC en universidades públicas estatales**

No	IES	Téc.	Lic.	Esp.	Mtria.	Dr.	Total por IES	% PTC con posg
25	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	0	452	80	719	371	1622	72.13
31	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ESTADO DE SONORA	0	191	2	70	1	264	27.65
32	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA	0	41	3	149	11	204	79.90
22	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA	2	103	27	109	15	256	58.98
1	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES	0	97	22	157	71	347	72.05
2	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	1	260	20	389	158	828	68.48
3	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	0	38	6	70	53	167	77.25
4	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE	0	76	12	106	27	221	65.61
8	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS	1	228	44	298	47	618	62.94
10	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA	7	122	11	224	83	447	71.14
11	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ	1	140	40	261	70	512	72.46
6	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA	0	170	17	204	70	461	63.12
15	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUÉRRERO	0	272	20	221	68	581	53.18
20	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT	9	312	87	187	25	620	48.23
21	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	2	406	138	800	385	1731	76.43
26	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO	1	76	13	158	94	342	77.49
28	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ	1	164	62	209	188	624	73.56
29	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	4	568	101	433	129	1235	53.68
35	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS	2	312	46	445	92	897	64.99
36	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA	1	188	30	196	50	465	59.35
38	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN	3	127	101	272	140	643	79.78
39	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS	0	237	46	290	147	720	67.08
5	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN	0	96	7	85	16	204	52.94
16	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	1	75	25	261	186	548	86.13
13	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	2	217	34	383	162	798	72.56
19	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS	0	68	1	87	207	363	81.27
9	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS	0	21	7	24	4	56	62.50
7	UNIVERSIDAD DE COLIMA	0	65	23	209	118	415	84.34
17	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	6	663	85	1136	522	2412	72.26
14	UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	0	52	17	196	190	455	88.57
30	UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE	0	55	0	53	4	112	50.89
27	UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	0	21	0	73	19	113	81.42
33	UNIVERSIDAD DE SONORA	3	244	6	381	185	819	69.84
23	UNIVERSIDAD DEL MAR	0	43	5	47	22	117	63.25
34	UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO	0	354	38	233	66	691	48.77
12	UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	21	115	23	192	40	391	65.22
18	UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO	0	259	45	291	251	846	69.39
24	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA MIXTECA	0	52	1	72	23	148	64.86
37	UNIVERSIDAD VERACRUZANA	3	442	235	627	209	1516	70.65
<b>Totales</b>		<b>71</b>	<b>7,422</b>	<b>1,480</b>	<b>10,317</b>	<b>4,519</b>	<b>23,809</b>	<b>68.53%</b>

Fuente: SESIC, <http://sesic.sep.gob.mx/site04/index.htm>; "Promep, un medio eficaz en la mejora de las universidades públicas". La fecha de corte es el 31 de julio de 2004, fecha de consulta, Septiembre de 2004.



## **CAPÍTULO 8. ESTUDIO DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA.**

La gestión estratégica en las IES puede ser observada de diversas formas. Este capítulo trata de integrar los resultados de la revisión documental así como de los resultados de las entrevistas a los actores que participan en estas acciones. Los documentos que se analizaron son los Planes de Desarrollo, PIDES, de ambas instituciones así como documentos de gestión que los sustentan como el conocido como libro amarillo de la IES-G. Así mismo se estudiaron documentos relativos a los FOMES 2000, PIFI 0.1, PIFI 2.0, PIFI 3.0 PIFI 3.1, para la IES-M y PIFI 2.0, PIFI 3.0 para la IES G. El primer PIFOP para cada una de las IES. Algunas de las propuestas FIUPEA integradas a los FOMES así como de los COEPES.

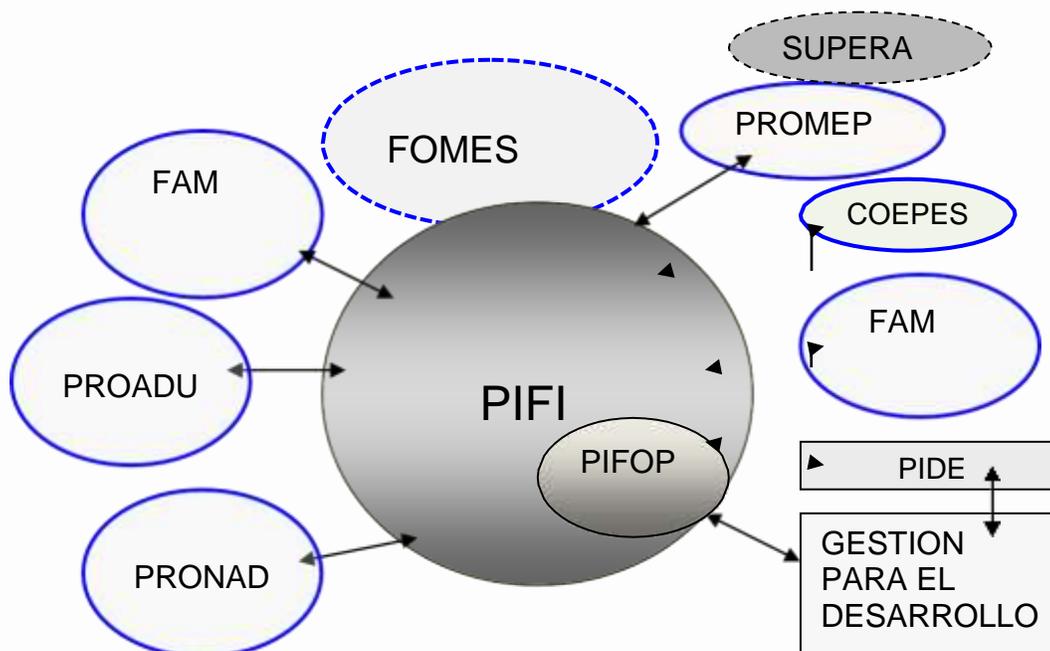
Del estudio se percibe un alto nivel de correlación entre el PIFI y los demás programas de desarrollo financiados principalmente por la SEP-SESIC, CONACYT y en menor medida por los COEPES, por eso es que en esta parte se hace énfasis en el estudio realizado en los PIFIs. No obstante, una fuerte diferenciación en la gestión para el desarrollo institucional puede ser apreciada desde un principio a partir de los PIDES de cada una de las instituciones.

En el siguiente gráfico se puede apreciar cómo se articulan los programas más importantes para el desarrollo (estratégico) de las IES y su interrelación con los planes de desarrollo y de gestión para el desarrollo de las IES.

En el gráfico se dibujan con líneas punteadas al FOMES y al SUPERA porque se consideran como antecedentes inmediato del PIFI (y del PIFOP) el primero y, el segundo del PROMEP.

En el gráfico se puede observar que el PIFI se correlaciona con diferentes programas de gestión estratégica, tal y como lo hiciera el FOMES, sólo que ahora existe un mayor grado de integrabilidad en las acciones. El PIFOP se incluye en el

ámbito del PIFI porque en esencia persigue los mismos objetivos, sólo que instrumentados para los programas de posgrado. Además también el PIFOP se articula con los mismos programas que el PIFI, por ejemplo con el PROMEP con el cual está especialmente ligado.



## 1. Estudio de los Planes Estratégicos

Como se ha estipulado, el PIFI, y precedentemente el FOMES, se constituyen como los programas centrales para la planeación del desarrollo de las IES. Ciertos programas que surgen por el proceso de aprendizaje institucional que tiene la SEP se van incorporando a estos programas centrales, tal como sucedió con en el período del FOMES con los programas como el PROADU, PROMEP y PRONAD<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El Programa de Normalización Administrativa que puede ser secundario en términos de la conformación de una cultura de la gestión, es primordial para los procesos técnicos como el de evaluación. Si por un lado la planeación exige las fuentes de información, por otra parte la evaluación exige que la información pueda ser comparada, de ahí la importancia de tener la información normalizada u homogenizada.

En la IES-G, en términos de planeación formal, es hasta el año 2003 en que presenta un Programa de Desarrollo que es sancionado por el Consejo Universitario, No obstante, existen importantes antecedentes que se relacionan con una significativa discusión universitaria que tenían como propósito llegar a consensos mínimos entre las diferentes posiciones de visión universitaria.

En cambio en la IES-M, de cierta manera mucho menos *contestataria* a las políticas de Estado, existen fuertes antecedentes de procesos de planeación. La IES M se involucra en los programas SUPERA, PROADU y FOMES en un principio y los programas PIFI y PIFOP en una segunda etapa.

El *Plan de Desarrollo 1995-2006*<sup>2</sup> (en adelante PIDE-M1) de la IES-M se plantea un programa de largo plazo, en el cual se establecen determinadas políticas sugeridas por la OCDE. La IES-M veía en estas políticas la forma en lograr procedimientos *exitosos* en la actuación de la planeación universitaria. A diferencia de la IES-G, la forma de actuación es mucho más pragmática. Lo es, debido a que en su PIDE –anterior y actual-, lo pensado implica ciertas formas de actuar que es una de las premisas del pragmatismo –en principio se puede apreciar que se manifiesta en un documento de planeación-.

Los anteriores propósitos se alcanzan con mucho más facilidad durante el período de 1996 a 2000, porque se tiene, por un lado, una fuerte concentración del poder y por otra una fuerte centralización de las decisiones de la gestión para el desarrollo.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Aunque el Plan hace referencia al período 1995-2006, en realidad fue presentado a la comunidad universitaria en el año de 1999. Con todo, la valoración que se hace de sus lineamientos pretende abarcar a más de un período de gestión. En la IES-M, los períodos de la gestión de los rectores son de 6 años sin reelección.

<sup>3</sup> Del año 2000 en adelante se da un proceso de reacomodo en la correlación de fuerzas de las partes de la organización que intervienen en la gestión: se fortalece la Dirección General de Investigación y Posgrado, se desmiembra a la Secretaría de Rectoría, se fortalece el grupo asesor. Un poco más tarde, se transforma la Secretaría de Rectoría en una Coordinación General de Planeación y Desarrollo y finalmente en el 2004 se le añade, de manera similar a la estructura de la IES-G, una nueva dirección: la de Presupuestos. Ante recursos cada vez más escasos, esta IES al igual que la IES-G, fortalece sus procesos de planeación como formas de control.

En la IES-M el *éxito* es visto como la mejor forma en que las políticas estipuladas en el Plan de Desarrollo, tengan un propósito *modernizador*. Con la entrada de México a la OCDE y la firma del tratado de libre comercio con EU y Canadá<sup>4</sup>, se aprecia, por un grupo de los gestores de la planeación que es necesario o conveniente, que también las IES se modernicen. La modernización fue pensada, entonces, siguiendo la filosofía de las políticas planteadas por la OCDE.

Así, en el Plan de Desarrollo de referencia, toma en cuenta la visión del diagnóstico como las políticas que la OCDE propone en su estudio para México. Parecería algo inaudito que un plan de desarrollo tome casi el pie de la letra sugerencias de un organismo internacional, sin embargo, así fue, el PIDE-M1 incorpora casi textualmente las recomendaciones de la OCDE. Esto se explica, como ya se expresó, por la concentración del poder en la toma de decisiones estratégicas de las IES (1995-2000). No obstante, es necesario subrayar que es a partir del año de 2002 que en la IES-M se comienzan a observar ciertas formas de desconcentración del poder. Se establece, una especie de *empowerment* para dos instancias de decisión: La Coordinación General de Planeación y Desarrollo y la Dirección General de Investigación y Posgrado<sup>5</sup>. Así como a una tercera no muy vista, pero con cierto nivel de influencia, que es el grupo de asesores de rectoría.

Debido al escaso poder de decisión de los PTC, además de ser sometidos a procesos de evaluación por sus directores, surge del 2003 en adelante, la conformación de un cuarto grupo no formal, pero con características de supervisión – evaluación: grupos de directores por DES que, por una parte supervisan y evalúan el trabajo de los PTC con relación a la gestión (PIFI y PIFOP) y, por otro, reorientan la asignación de los recursos aprobados (reprogramación) por estos programas.

---

<sup>4</sup> El Tratado Trilateral de Libre Comercio, firmado entre México, Estados Unidos y Canadá.

<sup>5</sup> Es cierto que también participan otras instancias de gestión pero su peso relativo es mucho menor.

En el PIDE-M1 se estipulan determinada *visión* y *misión*. Con respecto a la primera, se transcribe el siguiente párrafo alusivo: esta IES M,

[...] tiene como *misión* formar profesiones para el *desarrollo social y económico* del país, en el *ámbito* estatal y regional. Tiene también la misión de *formar académicos* con capacidad de producir, transmitir y aplicar conocimiento...tiene la responsabilidad de ofrecer a la población, programas de calidad en todas las áreas del conocimiento, organizar y desarrollar programas de investigación y docencia, con una clara orientación para el *desarrollo regional y estatal*.<sup>6</sup>

Además, un poco más adelante, se establecen ciertos *postulados filosóficos*, que relacionan la misión con determinadas formas de apreciar el *ser* universitario. En este sentido se formula la *función crítica* de esta IES, se establece que “la función crítica es producto de un trabajo fundamental: la producción del conocimiento” (PIDE-M1, 4). Esta afirmación no debe de conducir a desconciertos si es que se toma el contexto en el cual se realiza. Primero, porque hay una fuerte influencia del pensamiento de la OCDE tanto en la SESIC como en esta IES, pero también porque la propia SESIC sustenta estos mismos postulados, especialmente por la importancia que se le da al PROMEP. Durante período 1996-2000, la investigación, es decir la generación de conocimiento, es la actividad académica privilegiada.

Ciertas consideraciones de carácter pragmático subsisten en la conceptualización de la gestión estratégica (dentro de la misión), por ejemplo cuando se hace referencia a la *pertinencia*, se estima que “[*la pertinencia social*] se mide por el efecto multiplicador del saber generado en la institución, *efecto constatable* en la *vida diaria*, en la *presencia* de la universidad en el desarrollo de las demás instituciones.” (PIDE-M1, 1999:5. Las cursivas son añadidas al texto original).

---

<sup>6</sup> Se han sobrepuesto cursivas para enfatizar la relación entre esta parte de la misión y las políticas sugeridas por la OCDE. En este mismo texto se observa la dificultad que se tiene con relación a separar adecuadamente la misión y la visión. Cfr. UAEM (1999) *Plan de desarrollo 1995-2006*: 4..

Por otro lado, con relación a la *visión* se puede apreciar con más detalle la forma en los cuales los postulados de la OCDE influyen en ella para la IES-M. Con esto se pondera que se reúnen los requisitos para una planeación de largo plazo.

La *misión* de la IES-M establece, en primer lugar que la universidad debe ser *diversificada*, de *calidad* y con *pertinencia* social. El documento adelanta que para 2006, los *ejes diferenciados* serán: la educación media superior, la educación para las profesiones, la educación para la investigación (liderazgo académico<sup>7</sup>) y la educación superior técnica.

Los dos últimos puntos son importantes para apreciar la forma en que se asimilan las recomendaciones de la OCDE en el ámbito de quienes formula y toman decisiones en esta IES. Especialmente se está valorando una IES en la que se privilegian los procesos de investigación, pero también se observa cierto *pragmatismo* al integrar, como una opción de oferta educativa, a las *carreras cortas*, las cuales tienen el propósito de integrar más rápidamente la fuerza de trabajo calificada al *mercado laboral*.

Otro punto que se considera dentro de la *misión* es pensar a la IES como una institución con “actividad académica profesionalizada”. Con esto se quiere establecer la *calidad* en los programas educativos. Para ello se considera la necesidad de incrementar la planta de PTC, de acuerdo con las diferenciaciones funcionales estipuladas por el PROMEP: investigación, docencia y servicio a la comunidad” (PIDE-M1, 6)

Además, en la *misión* se establece que se debe privilegiar en una *estructura departamental* en la organización. Se indica que “Una vez consolidada la

---

<sup>7</sup> La palabra liderazgo es escuchada frecuentemente durante el período 1996-2000. En ese entonces, aunque aún estaba en ciernes el elemento estructural Cuerpo Académico, se postulaba que los grupos de investigadores deberían de ser liderados o dirigidos por un PTC con gran calidad (grado de doctor y pertenencia al SNI) para que los demás integrantes completaran su formación. Si se aprecia, se propone una estructura jerárquica dentro de un círculo que debería esencialmente ser integrado por *pares*.

plataforma académica estable...será necesario explorar un modelo de organización académica el cual tenga *como base un sistema departamental, constituida por núcleos de profesores organizados por disciplinas y establecimientos*" (PIDE-M1, 6, las cursivas son añadidas al texto original). Aquí deben advertirse, al menos dos cosas; la primera, es que aún no se hace énfasis en *núcleos* de profesores como cuerpos académicos, pero se está delineando su formalidad; la segunda, que al recalcar dentro de esta estructura la disciplina, lo que se tenía considerado que estos núcleos estuviesen fuertemente orientados a la investigación.<sup>8</sup>

*La inserción de las recomendaciones de la OCDE en el Plan de Desarrollo de la IES-M.*

No es necesario tratar de descubrir a través de una actividad interpretativa las orientaciones de la OCDE puesto que ellas se encuentran *explícitas* en el texto e *inmediatamente después* de la visión y misión. Lo cual implica un mensaje significativo de *modernización* a la comunidad universitaria.

El diagnóstico de la OCDE es visto como una sugerencia para determinados cambios en las IES, y en la IES-M son visto como parte de un proceso de *cambio estructural* necesarios para la modernización de las universidades. Explícitamente se dice lo siguiente:

“El análisis [de la OCDE] contiene también algunas recomendaciones encaminadas a mejorar la *calidad* de la educación superior, aplicables al sistema en su conjunto, pero también a las universidades en lo particular. El PIDE<sup>9</sup> 1995-2006 [los] adopta como elementos orientadores” (PIDE-M1, 6. Las cursivas son añadidas al texto original).

---

<sup>8</sup> Las contrataciones vía PROMEP se realizan con esta orientación: los contratos estipula una fuerte proporción a las actividades de investigación

<sup>9</sup> Se refiere al *Plan de Desarrollo 1995-2006* de esta institución

Estos elementos orientadores son interpretados de la siguiente manera: como *cobertura* se entiende una redistribución de la matrícula a fin de incrementar la correspondiente a las *carreras cortas*; para evitar la presión de *saturación* en determinados programas y, además, se proponía un sistema *eficaz* de orientación educativa. No es necesario insistir en el carácter pragmático de esta política, aunque si es conveniente, apuntar, que si bien, por un lado se restringe la entrada y la matrícula, por el otro se abre y se reorienta la misma. Con todo, se está tratando de contener la tasa de crecimiento global de la matrícula y frenarla o disminuirla en aquellas disciplinas que se consideraban como saturadas: Derecho, Administración, Contaduría, etc.

Así mismo, se estipulaba duplicar la matrícula del posgrado, en parte por recomendación de la OCDE y en parte porque esto apoyaría a la investigación, la cual se privilegiaba en este modelo integrador entre docencia e investigación.

Aunque no es el objeto de este trabajo, pero es uno de los lineamientos que la IES-M también toma como suyos, es conveniente mencionar que en cuanto a los accesos a la educación media superior preponderaba la visión de aplicar procedimientos de ingreso –en el caso de la educación superior por medio del CENEVAL<sup>10</sup> –, así como para poder incidir en el desarrollo regional, concebido este último desde una perspectiva político-territorial.

Se observan algunas referencias con relación a las recomendaciones de la OCDE para integrar el nuevo modelos de desarrollo de la educación superior. Algunas de ellas están muy ligadas al concepto de *calidad*. En este sentido, la IES-M adopta algunas de ellas: contar con referencias [estándares] nacionales de conocimientos y competencias para cada rama profesional; contar con un sistema nacional de acreditación; contar con exámenes estandarizados. Señala el PIDE-M1 que, con

---

<sup>10</sup> Si bien es cierto que las IES se preocuparon por un acceso equitativo del nivel medio superior al superior por medio de este tipo de exámenes, los resultados han sido desalentadores para el acceso de aquellos estudiantes que provienen del sistema medio superior administrado por ellas. La mayor parte de quienes acceden a éstas no provienen de sus propios sistemas. Un problema estructural escasamente atendido.

el propósito de elevar la calidad de ingreso se deberá contar con exámenes estandarizados de ingreso y egreso; desarrollo de exámenes departamentalizados; simplificaciones académico-administrativas; generación de estadísticas de estudiantes: origen social, destino laboral, inserción laboral aquellos estudiantes que fracasan en sus estudios; además identificar las causas y consecuencias de los bajos índices de eficiencia terminal; contar con sistemas de tutorías y orientación educativa, entre los aspectos más importantes. (PIDE-M1: 6-7).

En cuanto al rubro de *personal académico* se señala que la mejora de la calidad se realizará por medio de nuevas políticas de reclutamiento, perfeccionamiento y desempeño profesional.

Para la contratación de profesores de tiempo parcial (asignatura), PTP, se privilegiará la contratación de aquellos que tengan un empleo fuera del sistema educativo. Ello porque se pensaba que su *experiencia* contribuiría de manera significativa en los procesos de enseñanza. En tanto que para los PTC, se indica que serían aquellos que tuviesen una amplia formación académica y experiencia en investigación o con una práctica profesional muy destacada.

Importante en la estrategia de desarrollo planteada por la OCDE es el trabajo de los PTC en equipo. Se pide que sea por disciplina, además de evitar la separación entre investigación y docencia; además se advierte que los estímulos no se realicen por atribuciones de antigüedad (PIDE-M1: 7). Como se ve esta es la forma de integración por *grupos disciplinarios* y *cuerpos académicos*. El modelo de *centros de investigación* y facultades no es bien visto en este nuevo esquema propuesto para el desarrollo educativo.

También, se apropian de la visión de *pertinencia* y *la flexibilidad* de la OCDE, con lo que se aseguraba que los programas de estudio –que así lo ameritasen-, instauraran períodos de estancias “de trabajo en empresas, dependencias

gubernamentales u organizaciones sociales para estudiantes” (PIDE-M1:7). Además, la *nueva oferta educativa* se pensaba generar tomando en cuenta las perspectivas de empleo en tanto que la actual debería reorientarse en esta misma perspectiva.

Al *servicio social* se le concibe como una forma de servicio comunal, conjuntando esfuerzos entre diferentes tipo de instituciones.

Se retoma también la sugerencia de “Establecer o profundizar, los vínculos con la economía y la sociedad y asegurar que el sistema educativo no funcione de manera independiente de su contexto regional, social y productivo.” (PIDE-M1: 7-8) El documento señala que la *vinculación* no debe estar orientada exclusivamente a “los acuerdos nacionales, estatales o institucionales con agrupaciones empresariales, sino que debe de materializarse con organizaciones del entorno en programas específicos y reflejarse en las estrategias de investigación de los grupos académicos.” (PIDE-M1: 8). Hay varios elementos de análisis en este párrafo, pero lo que conviene resaltar es, nuevamente, el privilegio que se le daba a las actividades de investigación y, por otro, resaltar que el verdadero sentido de la vinculación era: satisfacer determinadas necesidades de mercado, que sin embargo, no eran totalmente conocidas<sup>11</sup>. Para ello, esta IES necesitaría asegurarse de recursos extraordinarios, así como generar los programas específicos de vinculación.

Dentro de este mismo apartado, la OCDE recomienda “extender la participación de representantes de la sociedad y de las empresas en las instancias apropiadas de cada institución. Generar programas de formación continua de personal para empresas y demás organizaciones del entorno” (PIDE-M1: 8). Recomienda también la *diversificación* de los niveles educativos, es decir contar con opciones

---

<sup>11</sup> Es decir, se reconoce que el mercado laboral le demanda determinadas profesiones a las IES, pero no se sabe con certeza ni la cantidad ni el tipo de la demanda de mercado. El fin último es que las IES no contribuyan a la generación de problemas estructurales en el mercado de trabajo: que el mercado demande determinados tipos de profesiones y que las IES produzcan diferentes profesiones de las que puedan ser absorbidas por el mercado, genera problemas estructurales.

educativas tales como la de Profesional Asociado, que de manera integral se asimilaran a los diversos programas educativos. En todo caso también tenía el objetivo de diversificar la oferta educativa.

Además, se pretendía cierta accesibilidad hacia estos programas y, se estimaba que los programas de *movilidad de estudiantes* fomentarían trayectorias más flexibles en los niveles de Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario. (PIDE-M1:8).

Con respecto a los planes de estudio se partía que estos deberían de contemplar determinadas características, por ejemplo, el de ser más *flexibles*. Planes cuyas características permitiesen *avances progresivos* y cuyos contenidos implicaran algunos conocimientos comunes: informática, economía, lengua extranjera.

Con relación a los *recursos financieros*, la OCDE privilegia objetivos regionales, transparencia en el uso de los recursos, incrementar las partidas provenientes de los estudiantes<sup>12</sup>, diversificación de fuentes de financiamiento profundizando sus relaciones con la “economía y la sociedad” así como asegurar el incremento continuo de recursos por medio de la formación continua, *investigaciones para empresas*, y “participación en el desarrollo local” (PIDE-M1: 8-9).

Finalmente, ciertas características de normalización o estandarización son percibidas, se estipula que la *coordinación y conducción del sistema*, debe tomar en cuenta diversos aspectos, entre los cuales están: mejora en la calidad de la información; instrumentación de las políticas nacionales, de acuerdo a determinadas características particulares de cada IES; *reorganización y reagrupamiento* de dependencias académicas e instituciones, con el propósito de acercar a la docencia y a la investigación, así como ampliar el campo de los profesores con relación a sus actividades de investigación (PIDE-M1: 8-9).

---

<sup>12</sup> Aunque se es cuidadoso en este aspecto porque se hace la acotación de “cuidar que no haya excluidos por motivos de su capacidad económica” (UAEM, 1999:8)

Ante esto, la IES M, consideraba como *retos* la mejora de la *calidad* de los programas académicos y el fortalecimiento de su función social, pero ésta se entiende como la participación “activa en la dinámica social y económica que vive el estado y la región” (PIDE-M1: 31).

Este argumento está sostenido por los siguientes puntos:

- a) La IES-M recurría a un argumento que se consideraba como una crítica el modelo *tradicional* el cual, según ella, estaba caracterizado por un mayor peso relativo de la estructura política y administrativa con relación a la académica, lo cual debería de transformarse y darle un mayor peso específico a esta última. Además, se apreciaban:
- b) desequilibrios con relación a la matrícula de la educación superior: insuficiente cobertura, distorsión de la matrícula y baja calidad del proceso educativo;
- c) Insuficiencia en la planta académica de PTC con perfiles deseados<sup>13</sup>;
- d) carencia de un modelo organizacional “funcional y coherente”. Se trata de un planteamiento de integralidad entre diferentes unidades académicas;
- e) rigidez, tanto vertical como horizontal de los planes y programas de estudio. Aquí es importante que la IES-M resalta la falta de opciones educativas a nivel 5 de la CINE<sup>14</sup>, es decir de TSU y PA;
- f) insuficiencia presupuestal;
- g) falta de integración entre presupuesto y planeación;
- h) insuficiencia de los programas de evaluación basados en estándares educativos;
- i) falta de articulación entre el servicio educativo y las actividades sociales y económicas del estado y, finalmente,
- j) falta de integración de la universidad con su entorno.

---

<sup>13</sup> El perfil pensado para los objetivos de desarrollo de esta IES es pensado como un PTC con grado de doctor.

<sup>14</sup> Es la forma en que el texto traduce la ISCDE, la *International Standar Classification of Education* o Clasificación Internacional Estandarizada de la Educación, CINE.

### *Las oportunidades*

De acuerdo con la perspectiva del Plan de Desarrollo de la IES-M, la forma en que se deberían de abordar era por medio de alternativas educativas al modelo tradicional de facultades y escuelas, que incluyeran principalmente al profesor-investigador, con grupos académicos, especialmente para “los campos del saber científico y humanístico” (PIDE-M1,1999:33).

### *La conducción para el desarrollo*

Dentro de los aspectos importantes a destacar se encuentran las propuestas que la IES M hace con respecto a la “Calidad, pertinencia y eficiencia de la educación superior: niveles 5,6 y 7 de la CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), se toma para ello en consideración aspectos como la cobertura, la calidad, pertinencia y flexibilidad así como la organización y el control.

De acuerdo con la argumentación que el Plan desarrolla con relación a los puntos anteriores, se puede observar que el modelo propuesto todavía no ha sido eficientemente asimilado. Primero, por el escaso nivel explicativo y, segundo, por la confusión de elementos integrantes de las categorías de análisis, como por ejemplo, se incluye la evaluación y cursos de selección dentro de cobertura y se les toma como elementos primordiales.

Se piensa en un modelo de planes de estudios en los que se distinguen tres áreas que esquemáticamente podrían quedar de la siguiente manera:

Área básica	Profesor de Tiempo Completo
Área general	No especifica
Área de especialización	No especifica

En todos los planes se pensaba incluir materias generales obligatorias: inglés, cómputo, economía, ecología y estadística; introducción de evaluaciones estandarizadas de ingreso, durante los estudios (llamados exámenes departamentales) y en el egreso. Esta IES hace énfasis en que “deben tener relación con los conocimientos utilizados por quienes van a utilizar los productos de la universidad: los empleadores” (PIDE-M1,1999:33). Se veía la conveniencia de que los “empleadores invirtieran en conocimiento y formación para así *aprovechar al máximo* el potencial de la UAEM” (PIDE-M1,1999:33. Las cursivas son añadidas al texto original).

En el esquema de calidad planteado, se piensa en que el *sistema de créditos* es el mejor para ser incorporado a los planes de estudio. Esto, junto con mecanismos de titulación más eficientes y expeditos.

En el posgrado se privilegia una estructura en la cual exista un mínimo de PTC con grado de doctor, además contar con una plataforma para la investigación. La propuesta era que fuesen posgrados de excelencia avalados por el CONACyT.

Las indicaciones que da el Plan de Desarrollo de la IES-M, con relación a la *pertinencia y flexibilidad*, advierte la conveniencia de las carreras cortas para una rápida incorporación al mercado de trabajo. Se privilegia la formación o cuasi formación técnica en un entorno en el que antes no se había desarrollado –en la que el Plan señala como *carreras largas* - (PIDE-M1,1999:38).

Además se hace énfasis, de que los tiempos de titulación en las carreras largas y son excesivos; esto, junto con la concepción de que los planes de estudio *no responden a las demandas de mercado laboral*, da como resultado que se aprecien problemas de *pertinencia* (PIDE-M1,1999: 39).

En este orden de ideas, el Plan se cuestiona a sí mismo y se reclama “ *Es poco entendible* que no se hayan generado opciones de dos ciclos ligadas con las

demandas del mercado de trabajo, y las de segundo ciclo ligadas también al mercado *pero sin perder de vista el posgrado y la investigación*” (PIDE-M1,1999: 39, las cursivas son añadidas al texto original). La opción planteada es la innovación curricular para instrumentar un modelo que incluya estas alternativas. La pertinencia de ellos, estaría ligada al mercado de trabajo. Una parte de las innovaciones consiste en estancias con los empleadores.

Se plantea también la alternativa de la creación de escuelas comunitarias en lugar de las preparatorias, estas serían contempladas como unidades de enseñanza superior con oferta de carreras cortas, o convertir las preparatorias en escuelas comunitarias (PIDE-M1,1999: 39).

Un elemento adicional que se expresa en este Plan es la *Organización y Control*. Esto tema está relacionado con la visión de que una organización departamental, que se asume que *per* se contribuiría ostensiblemente a los objetivos del nuevo modelo, puesto que se visualizaba que con ellos se aseguraría, en gran parte, la asociación entre investigación y docencia. Además, se tenía la idea de que el proceso de departamentalización debería considerar cierto carácter regional de las funciones universitarias. Así mismo, los centros de investigación deberían de integrarse a las facultades.

#### *Análisis del PIDE 2001-2007 de la IES-M*

En este período de gestión se considera ya un Plan Institucional de Desarrollo, el cual, a diferencia del anterior hace énfasis en los planes maestros y programas estratégicos. A diferencia de la gestión anterior no hay una referencia explícita a las políticas de la OCDE; en cambio lo que si hay es una referencia a algunas de las políticas de la UNESCO.

El Plan implica determinados conjuntos de acciones integradoras de manera institucional, así como también en los diferentes períodos del horizonte de planeación: el corto, mediano y largo plazo.

Por el contrario del Plan anterior, es un documento que no crítica al modelo precedente, pero si expresa determinados planteamientos críticos con relación al medio social y el papel que debe desempeñar esta IES. En este sentido establece la visión de una universidad humanista, respetuosa de los individuos y las comunidades, comprometida con su sociedad, abierta, plural e incluyente (PIDE-M2: 1-4)

El Documento hace referencia a la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, de 1998, como un documento que delinea la educación pública superior en México. De éste documento se rescata lo siguiente:

Que la educación superior deberá ser accesible a todos *en función del mérito académico*. Se indica que nadie deberá quedar excluido de la educación superior por razones de discriminación, diferencias económicas, sociales o discapacidades.

La educación superior deberá estrechar vínculos con la investigación científica, puesto que en los países no desarrollados, de manera esencial sólo se realiza la función formadora de profesionales a través de docentes.

Observa que se deberá considerar que la investigación científica no sólo se genera en las universidades, sino también en las instituciones del Estado o en grandes monopolios empresariales.

Considerar en los planteamientos de la educación permanente diferentes tipos de opciones educativas. Así como la posibilidad de salir y entrar fácilmente del sistema educativo. Añade el documento que es necesario que las IES redefinan

su misión a la incorporación de espacios abiertos y permanentes de aprendizaje. También con esto se presupone la necesidad de diseñar programas de transición y valoración de la enseñanza precedente.

Adicionalmente se recomienda la instauración de modalidades de colaboración con los distintos sectores de la sociedad, de forma tal que tanto los programas educativos como la investigación contribuyan al desarrollo local, regional y nacional.

Se estipula que promover la *movilidad* nacional e internacional del personal *docente* y *estudiantes* son elementos esenciales de la *calidad*.

De ahí que surjan una serie de necesidades adicionales: definir o redefinir la misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras. Respeto a la ética, el rigor científico e intelectual y los enfoques multi y transdisciplinarios. Desarrollo de capacidades de predicción de acuerdo a las tendencias sociales, económicas y políticas; las cuales deberán ser abordadas desde un enfoque multi y transdisciplinario, con atención especial a la calidad y la pertinencia social de los estudios y de su función de anticipación sobre bases científicas; tener conocimiento de las cuestiones sociales fundamentales: eliminación de la pobreza, desarrollo sostenible, diálogo intercultural y construcción de una cultura de la paz. Además deberá relacionarse con organizaciones o instituciones de investigación reconocidos por su competencia. Señala el documento que se deberá *tomar en consideración* las recomendaciones y nuevos objetivos de la educación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en el informe de 1996 a la UNESCO.

Con relación a la transparencia: asumir compromisos de rendición de cuentas y efectuar evaluaciones tanto internas como externas.

También se efectúan algunas indicaciones con relación a determinadas recomendaciones del CONACYT y de la ANUIES. Del primero, destaca que de acuerdo con las opiniones del propio CONACYT, el problema principal de la educación y de la planeación de la educación superior es la desvinculación de las IES con la planeación económica del país y sus regiones. En tanto que, con relación a la ANUIES, en especial, se deberían de tomar en cuenta sus opiniones vertidas en *La Educación Superior en el Siglo XXI* en el que se sugieren determinados planteamientos que conllevan estrechar la vinculación con el sector productivo. (PIDE-M2:11-13).

El PIDE-M hace énfasis en los problemas estructurales que existen en esta IES. Entre ellos se encuentra la capacidad de absorción de la demanda para el nivel superior, lo cual, señala, no es posible abordar solamente aumentando el número de aulas o de profesores.

Ve un conjunto de posibilidades a las cuales denomina como *innovadoras y creativas* que tienen el propósito de la descentralización, cobertura educativa, diversificación de la oferta educativa, con diferentes tipos de modalidades: abierta, distancia y virtual.

Aprecia que la globalización y los cambios socioeconómicos culturales y políticos del país han determinados que esta institución pase de un modelo educativo cerrado a uno abierto, flexible y receptivo a las transformaciones entorno. Pone de ejemplo la respuesta a la demanda en el mercado laboral por medio de los PE considerados dentro del nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (PIDE-M2: 8-19).

Hace referencia a las asimetrías en el desarrollo de las unidades académicas, UA, especialmente, porque por una parte, las nuevas unidades, al incorporar los normatividades –PTC, programas de estudio que incluyen el nivel 5 del CINE, entre otras, han recibido apoyos de recursos extraordinarios provenientes del

FOMES o a través de proyectos o convenios de apoyo CONACYT. En tanto que otras UA, al desarrollarse de manera diferente, tienen rezagos de toda índole. Clasifica las UA de la siguiente forma: a) las que se han orientado al fortalecimiento de los Cuerpos Académicos –CA-, b) las que se han dedicado a la reestructuración de los planes de estudio y la instauración de currículas integrales y c) aquellas UA que mantienen los propósitos a) y b) en conjunto.

Debido a lo anterior se propone: fortalecer los CA, la necesidad de incrementar los PTC con niveles de doctorado y maestría. Se asume que estos PTC tengan *diversidad funcional*: asuman las tareas de docencia, investigación, tutoría o formación de recursos y gestión. Se enfatiza en un modelo educativo centrado en el aprendizaje y por ende el centro de la atención sean los estudiantes

Con relación a la investigación se observa el crecimiento de los centros de investigación y de los PTC con SNI y, además, se reconoce la falta de integración entre los diferentes centros de investigación en el estado. PIDE-M2:19-22.

#### *Análisis del PIDE de la IES-G*

*El Plan Institucional de Desarrollo 2002-2020 de la Universidad Autónoma de Guerrero (PIDE-G), integra la planeación estratégica<sup>15</sup> de la IES-G y se puede considerar como un plan de desarrollo. Esto se ve desde la propuesta inicial, puesto que ya no se piensa exclusivamente para una sola administración, sino que abarca más allá de la misma. En el caso de la IES-G se ha diseñado para cinco períodos de gestión<sup>16</sup>.*

Sin embargo, en el caso de la IES-G, el PIDE es el resultado de un largo proceso de debate sobre el rumbo que debería de tomar la Institución. Este PIDE es de los

---

<sup>15</sup> Esta premisa se toma como explícita en el PIDE-G. Además se le toma como uno de los *procesos institucionales fundamentales*- el otro es la evaluación-. Cfr. PIDE –G, 2003:2

<sup>16</sup> Los períodos de Gestión en la IES G son de cuatro años, con derecho a reelegirse por un período inmediato más.

pocos que se realizan con una importante participación de la comunidad universitaria<sup>17</sup>. Sin embargo, no deja de llamar la atención, que las 39 unidades académicas (31 de educación superior) de la IES G fueron *capacitadas* para instrumentar *sus* propios planes de desarrollo particulares. El ente orientador fue una coordinación general que se le conoce como el nombre de Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional (DGPEI)<sup>18</sup>.

Después se realiza una agrupación por *subsistemas educativos*, pero ya hay una cierta separación entre las unidades académicas y quienes toman en cuenta las decisiones finales. La DGPEI coordina este trabajo y la integración de los *diagnósticos situacionales* de las principales unidades administrativas centrales y regionales (PIDE–G: 3).

Se concibe en el PIDE–G un *renovado modelo* educativo. El PIDE-G fue sancionado por el Consejo Universitario en 2003, después de un período relativamente largo de discusiones. Esto es consecuente con las nuevas formas de participación política –no necesaria ni exclusivamente de poder- en las cuales transitan las universidades.

Este modelo implica cambios curriculares, integrador de las funciones sustantivas y de los subsistemas educativos, *flexibilidad*, con características *vinculatorias* con el *entorno*, con una estructura administrativa *colegiada*, *redes de cooperación académica*, *calidad*, *pertinencia social*. Pero además pensado en una planeación estratégica, con carácter de permanente y con especificidades de descentralización de la gestión (*cfr.* PIDE –G:1).

Además, se autodenomina como un elemento de la *reforma universitaria*, pero también como un proceso de *cambio estructural*, con una clara orientación hacia la

---

<sup>17</sup> No se debe confundir la participación de la comunidad con los rituales ceremoniales que significan la sanción de los Programas de Desarrollo por los Consejos Universitarios.

<sup>18</sup> Este es un instrumento de mediación que se encuentra en desarrollo en muchas de las IES y que, además es un instrumento transmisor de una nueva cultura de la gestión y el desarrollo.

consecución de la *calidad y pertinencia* de los procesos educativos PIDE –G:1). Con esto se espera la *modernización* de la organización, contar con procesos *innovadores, democráticos, críticos, propositivos, humanistas y socialmente comprometidos* (PIDE –G:1). Un aspecto sobre el cual se preocupa el PIDE-G, y que, además, es pensable por el desarrollo histórico que ha tenido esta IES en cuanto a su carácter de *contestataria*, es que este PIDE “responda a las necesidades de los sectores sociales más desprotegidos y menos beneficiados por las políticas sociales” (PIDE –G: 2).

En parte el lenguaje que se utiliza en esta IES es similar al encontrado en la IES-M, sin embargo, existen diferencias tanto cuantitativas como cualitativas. Con referencia a estas últimas, por ejemplo, cuando se trata de los procesos de vinculación, la diferencia es profunda, puesto que en la IES-M la vinculación que se privilegia es con el entorno productivo, en tanto que en la IES-G la vinculación se relaciona con la *protección a los sectores sociales más desprotegidos*.

En la misión de la IES G se aprecia la congruencia con sus propósitos ya por ella estipulados. Pero también su similitud con la propuesta de la IES M. A continuación se destacan algunos puntos sobre los cuales trata la *visión* y que ejemplifican las opciones que tiene impacto en la *cultura* de la gestión para el desarrollo:

- a) visión integral e interdependiente
- b) calidad (en los programas educativos)
- c) pertinencia social de los Programas Educativos (PE)
- d) amplia cobertura
- e) pertinencia profesional de los PE
- f) reconocimiento y prestigio en diferentes ámbitos: local, regional, internacional
- g) programas integrales de atención a los estudiantes
- h) fuertes requisitos para la nueva incorporación y permanencia de profesores
- i) fuertes niveles de *habilitación* para los profesores
- j) *flexibilidad y pertinencia social* de los programas educativos

- k) opciones de educación abierta y a distancia [innovaciones y tecnologías]
- l) innovadores modelos de aprendizaje
- ll) líneas de investigación vinculadas con de “los sectores sociales”
- m) redes de cooperación para la investigación
- n) intercambio académico y movilidad
- ñ) sistema informativo

Con relación a la *misión*, se denota que la IES G desea no perder el sentido social del quehacer universitario y trata de articular en un nuevo lenguaje con nuevos instrumentos estos intereses. Se plantea entonces lo siguiente:

Su misión fundamental es formar y actualizar recursos humanos de manera integral, con capacidad de enseñar, generar y aplicar conocimientos en sus diferentes modalidades educativas a nivel bachillerato, técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, en las diversas disciplinas del saber, que con un elevado compromiso social respondan a las necesidades del Estado de Guerrero y del país. (PIDE-G:5)

Sin embargo, unos párrafos más adelante se hace énfasis en la atención al estudiante. Que es considerada como la *razón de ser* de la universidad, por lo que el modelo educativo se concibe como un “modelo educativo integral, flexible y centrado en el aprendizaje de la persona.” (PIDE-G:5) Pero, en una frase contigua aparece ahora el *compromiso histórico* de esta IES, el cual se relaciona con los

[...] sectores sociales más desprotegidos y menos beneficiados de las políticas sociales, con el propósito de de alcanzar el ideal de equidad, eficiencia y proporcionar mayores oportunidades a *toda* la población que aspire a la educación superior y media superior, *en particular* a los sectores en pobreza extrema y los pueblos indígenas de la entidad. (PIDE-G:5. Las cursivas son añadidas al texto original.)

En el siguiente párrafo se hace énfasis en la política de vinculación que tiene como propósito el “acrecentar la pertinencia social del quehacer universitario” y

tiende a unificar esfuerzos con los diversos sectores sociales, “en la búsqueda de soluciones a los problemas culturales, económicos, ambientales, sociales y políticos, *especialmente de los potenciales estratégicos de la entidad*” (PIDE –G: 5. Cursivas añadidas al texto original.)

De lo anterior se traducen en algunos aspectos importantes: el primero es que a primera vista parece, que se va a correlacionar el párrafo concerniente a la atención a los sectores más desprotegidos con algún instrumento de carácter mediador. Sin embargo, se hace de manera tangencial, puesto que en párrafos ulteriores se hace referencia, no a los sectores desprotegidos, sino a los *diversos sectores sociales*. En segundo lugar, el ámbito de la pertinencia es, además de amplio, complejo: trata de encontrar soluciones a problemas de diversa índole, tales como los culturales, ambientales, sociales y políticos y, en tercer lugar, se introduce *el carácter regional de la pertinencia y la vinculación*. Con ello se insinúan los *potenciales estratégicos de la entidad*, aunque sin una explicación mayor al significado de estos potenciales.

En el siguiente párrafo se regresa a la responsabilidad social de esta IES. Incorpora ahora a la misión el carácter social al cual debe responder la institución. Señala que:

La misión social de la Universidad es contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática, equitativa y armonizada con el medio ambiente, a través de la formación, capacitación y actualización de ciudadanos con sentido ético, independiente, propositivo y con capacidad de enfrentar los retos sociales actuales y futuros que impone el desarrollo *que impone* el desarrollo sustentable regional, nacional e internacional. (PIDE-G: 6. Las cursivas son añadidas al texto original.)

A continuación se añade un juicio que se parece desligarse del precedente para incorporar múltiples objetivos: mejorar la calidad académica, los programas de *docencia, investigación, extensión y vinculación*, los cuales

[...] se desarrollarán de manera integrada e interdependiente en redes de unidades académicas de sus distintos tipos y niveles educativos. De acuerdo con el marco normativo institucional se impulsa la constitución de centros, áreas y programas de investigación de excelencia; así como de equipos de trabajo Inter, multi y transdisciplinarios. (PIDE –G: 6. Las cursivas son añadidas al texto original.)

Después de la exposición de la Visión y Misión por parte de esta IES, procede dentro del PIFI, a realizar un análisis de coyuntura, que abarca diferentes aspectos económicos y sociales, de los años 1982-2000. Se hace especial énfasis en los procesos de apertura de la economía mexicana; de la adopción del modelo neoliberal –aunque no lo llama por este nombre- y del fracaso de sus políticas; de la dependencia cada vez mayor en que se encuentra la economía; del incremento de la pobreza y del desarrollo del gasto público, en especial aquél dedicado a la educación.

Se aprecia que después de 1994 el gasto en el sector educativo disminuye en términos reales<sup>19</sup>. Y como alternativa se plantea el tratar de incrementar el subsidio o financiamiento para la educación superior, el cual deberá estar orientado a mejorar la calidad de los programas académicos y servicios educativos a fin de contribuir a la solución de los problemas *estructurales* de la entidad (PIDE-G, 2003:10).

En este sentido se plantea:

1. Ampliación de la cobertura con *equidad*.
2. Educación superior de buena calidad y, finalmente,
3. Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

---

<sup>19</sup> El PIFI-G, no hace referencia al proceso devaluatorio como una de las principales causas de restricción presupuestal.

A diferencia del Plan de Desarrollo de la IES-M, la IES-G pretende realizar el primer punto “alentando una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres dentro de cada uno de ellos y de las diferentes culturas y lenguas” (PIDE-G, 2003:11). El punto dos no es suficientemente explicado pero más adelante se hace referencia a lo que la ANUIES pretende una estrategia para lograr elevar la calidad vinculándolos con los de *pertinencia, cobertura, eficiencia, nivel de desempeño y equidad*. Señala que la “estrategia está orientada hacia tres niveles: a las funciones de la educación superior, al sistema de educación superior y a las acciones de Estado” (PIDE-G, 2003:11).

Es importante, con relación a la forma en que son asimiladas las concepciones estatales para el desarrollo de la educación superior, la siguiente frase que se encuentra en el PIDE-G, el cual, anuncia que los

*...objetivos, políticas, categorías y parámetros* para la evaluación que determinan el desarrollo del conjunto de instituciones que constituyen el sistema de educación superior, hasta el 2006, *son asumidos* por la UAGro como parte del sistema educativo superior y particularmente, del subsistema público autónomo, partiendo de su identidad, sus características institucionales y el contexto que la determina, que de acuerdo con sus fines académicos y sociales se propone responder con una amplia *cobertura, calidad, pertinencia*, y en forma integral a las necesidades educativas, científicas y culturales del desarrollo social del país y la entidad. (PIDE –G: 11. Las cursivas son añadidas al texto original.)

La forma de adopción de las políticas estatales es, al menos en el papel, acotada. Se asumen, pero se condicionan a diferentes aspectos que enmarcan la identidad, las condiciones regionales y de contexto del estado de Guerrero –y del país-. Hay un defensa a la autonomía y al autogobierno, pero no hay una respuesta original puesto que para atender a estos propósitos se *actúa* con los instrumentos diseñados desde el ámbito del Estado.

Sin embargo, el documento resalta, con cierta frecuencia, lo que anteriormente se reconocía como la responsabilidad histórica de la universidad: en primer lugar se plantea la superación del atraso económico y social del estado de Guerrero; segundo, la necesidad de su incorporación

[...] al proceso de avanzada científico-tecnológica, para superar la situación económica que incide de manera significativa en el movimiento social y la resignificación de la identidad cultural, que *le permitan* insertarse de manera *adecuada* y con ventaja en los *mercados internacionales* (PIDE –G:12. Las cursivas son añadidas al texto original).

Se reconoce que en el estado de Guerrero se encuentran presentes factores de atraso económico, político y administrativo los que se consideran como obstáculos a la *planeación y evaluación concurrentes* (cfr. PIDE-G:12).

Se realiza también una crítica a la forma en que se ha instrumentado la política educativa: el PIDE de la IES-G señala que en el pasado las políticas federales sobredeterminaban a las políticas de educación locales. Aunque también se reconoce que la posición *contestataria* de esta IES la caracterizó durante las décadas de los setenta y ochenta. El sentimiento expresado es que estas políticas tenían el propósito de evitar o atenuar el arraigo social y el volumen de la atención a la demanda educativa que había logrado la universidad (Cfr. PIDE-G:12).

De esta manera eufemista se expresa la contraposición de modelos ideológicos que existía entre la IES-G y el Estado. La IES-G mantenía una posición mucho más radical y combativa y, muchas veces se enfrentaba abiertamente a las políticas sociales y educativas del Estado.

La masificación de las universidades, que hoy se califica como parte del modelo populista, era apreciada como parte del modelo social (ideal) y de igualdad de

oportunidades que manifestaban varias IES en el país<sup>20</sup>. Sobre todo, en el período que abarca la década de los setenta hasta aproximadamente mediados de los ochenta. Las universidades se consideraban, en parte por su autonomía, como uno de los resquicios en los cuales se salvaguardaba, además de la libre expresión de ideas, la democracia y la igualdad de oportunidades. Esto viene en gran parte dado, por los procesos políticos de nacionales y mundiales que se manifiestan a partir de 1968 y que, fueron un detonador para la transformación de las universidades hacia posiciones más críticas.

Siguiendo el discurso del PIDE, también se reprocha la *indiferencia* de los “distintos órganos de gobierno hacia las problemáticas universitarias”, lo que, de acuerdo con este punto de vista, tuvo efectos sobre determinadas limitaciones o problemáticas de la educación superior en el estado de Guerrero:

[...] duplicidad, escasa diversidad y concentración de la oferta educativa, precaria colaboración horizontal y prácticas de competencia desleal entre las instituciones que conforma este sistema, asignación inequitativa de recursos públicas, débiles estructuras estatales colegiadas de planeación y desarrollo del sistema educativo (PIDE –G:13).

También se insiste en el carácter del *desarrollo regional* al cual debe estar vinculada la IES: se estipula que los conocimientos científicos y técnicos deben de contribuir a estos propósitos, por ello se establecen los programas de *vinculación*, especialmente se señala la vinculación con la producción y las actividades agropecuarias y mineras, pero también programas orientados a la conservación del medio ambiente (PIDE-G, 2003: 13).

Por otro lado, la IES-G realiza un diagnóstico interno que abarca a la docencia, la investigación, la extensión y vinculación, la gestión y la administración -en éstas últimas se destacan la planeación y evaluación institucional, la infraestructura de

---

<sup>20</sup> Se consideraba como reaccionario a quien fuese contrario a estas ideas.

apoyo académico, la infraestructura de apoyo administrativo y servicios- y finalmente la legislación y el gobierno.

Con relación a la *docencia*, hay una doble insistencia: por una parte, se retoma la visión de satisfacción del *usuario final*, es decir el estudiante, como la parte más importante de este proceso. Mientras que por otra, se propone superar el método centrado en la enseñanza con el *método centrado en el aprendizaje* (PIDE-G, 2003:16-19). En este sentido se refuerza el primer punto, puesto que se trata, al mismo tiempo, de una *revalorización* metodológica y de una reorientación de la eficiencia de la educación, centrada en el estudiante. Este cambio de método no es novedoso si se considera que están dentro de las propuestas de la ANUIES y de la SESIC.

Algunos aspectos que son convenientes resaltar por su importancia en la gestión y que sustentan el nuevo modelo considerado por la IES-G, son los siguientes:

- a) Para esta IES las políticas institucionales y las estructuras académicas y administrativas se deberán orientar al logro de la integración y desarrollo adecuado de las funciones sustantivas<sup>21</sup>.
- b) La pretensión de que los órganos colegiados marquen las directrices a las autoridades unipersonales.
- c) Contar con una oferta educativa de calidad, pertinente y socialmente trascendente.
- d) Para esto, son importantes los procesos de planeación y evaluación y
- e) finalmente se piensa en una la oferta educativa se *desconcentrada regionalmente* que atienda...
- f) a la opinión de las *instancias de vinculación* (PIDE-G:16-18).

---

<sup>21</sup> El *sentido* del juicio anterior se relaciona con la separación entre funciones sustantivas y adjetivas y, además, con la subordinación de éstas a las primeras.

Con relación a la *investigación*, aunque se reconocen los fracasos iniciales de los centros de investigación, ya sea por cuestiones presupuestales o culturales. Con todo, el documento critica a la visión que privilegió a la docencia sobre la investigación. Se trata de una especie de asimilación que ya antes había sucedido en la IES-M en los noventa: el privilegio de la investigación sobre la docencia. Pero que se toma de manera desfasada en el PIDE de la IES-G, porque de 2000 en adelante, se vuelve hacer énfasis por la SEP en los procesos de docencia. Aunque ahora de manera un tanto novedosa: sin dejar de considerar los procesos de generación de conocimiento.

Adicionalmente se reconoce que los procesos de investigación aún son incipientes: no se cuenta con una infraestructura adecuada ni con los recursos humanos (profesores-investigadores) suficientes.

Esto de alguna manera ha llevado a formulaciones reglamentarias, estipuladas en el *Estatuto General*, con carácter de obligatorio: los investigadores tienen que participar *obligatoriamente* en los *comités de investigación* (PIDE-G, 2003: 20). Esto por una parte, constituye un avance para una IES con escaso desarrollo en la investigación, pero también, como frecuentemente sucede, se corre riesgo de burocratizar y crear cotos de poder innecesarios.

También el documento observa una disminución cuantitativa de los proyectos de investigación en todas las áreas de conocimiento<sup>22</sup>: Las causas asociadas al escaso desarrollo de la investigación son formuladas de la siguiente manera: “falta de asignación de un porcentaje del presupuesto institucional, para las actividades de investigación, la falta de un programa institucional para el fortalecimiento de la función el poco interés del gobierno estatal por impulsar la investigación, al menos regional, apoyándose en productos científicos y tecnológicos de nuestros investigadores” (PIDE –G: 21).

---

<sup>22</sup> Las áreas de conocimiento son las siguientes: ciencias sociales y humanidades, ciencias exactas y naturales, ciencias biológicas y de la salud, ciencias agropecuarias y forestales e ingeniería y tecnología.

La IES-G sólo cuenta con financiamiento externo, pero este apoyo ha venido disminuyendo tanto en términos nominales como reales:

<b>IES –G, Financiamiento Externo. 1998-2001*</b>		
Año	Monto (pesos)	Total de proyectos aprobados
1998	5,819,713.00	18
1999	2,922,660.00	20
2000	1,466,169.00	8
2001	1,477,960.00	33
2002	986,000.00	8 (uds. Académicas)

\* El financiamiento de 1998 a 1999 proviene de CONACYT, SIBEJ, Produce Guerrero A.C., FNUAP y FOMES. De 2000 en adelante se hace referencia al financiamiento PIFI. Fuente: elaboración propia con base en datos del PIFI-G, *op.cit.* p. 21.

Como se aprecia, existe una doble problemática en la IES-G. Una de índole estructural y otra de carácter conceptual. La primera se relaciona con un fuerte deterioro del proceso de investigación *en* esta IES, a ello contribuyen una serie de factores, tanto endógenos como exógenos. Entre éstos últimos, resaltan las restricciones que desde 1995 (proceso devaluatorio) se han dado: una disminución en términos reales del financiamiento para gran parte de las IES de provincia. Pero por otro, que la propia estructura del PIFI implica ciertas condiciones -PTC, CA, programas acreditados, etc.- que contribuyen a la agudización de las asimetrías dentro de las propias organizaciones educativas y a la vez racionan los recursos.

Con relación al carácter conceptual, al presentar los recursos PIFI como parte del financiamiento a la investigación, se incurre en el olvido de que el PIFI trata de ser un programa integral en el cual los procesos académicos más que la investigación son los que en realidad se privilegian.

Por último, con relación a la extensión y difusión, su conceptualización parte, de acuerdo con el PIFI-G, de los *Resolutivos del Tercer Congreso General Universitario* (en adelante: *Resolutivo*). En la extensión se incluye la vinculación como un proceso institucional planeado con:

relaciones de servicio, asesoría, apoyo y colaboración regulares al interior entre los subsistemas de educación superior y media superior y al exterior, de forma que se cumpla con la visión y misión de la Universidad hacia actores económicos, sociales o institucionales del entorno. Su conducción la ejercerán los núcleos académicos ubicados en sus respectivas redes y unidades académicas (PIDE –G: 22).

Es de resaltar que tanto el *servicio social* como las *prácticas profesionales*<sup>23</sup> son vistas como *partes centrales* de la vinculación y paralelamente de la formación profesional. (PIDE –G: 22).

Además haciendo referencia al ya mencionado *Resolutivo*, se propone que en un futuro, en términos de estructura organizacional, las unidades académicas deberán contar con su *Academia de Extensión* en la cual los *trabajadores académicos* participarán de manera *obligatoria*. Adicionalmente, de acuerdo con el PIDE, está aprobada la constitución del *Consejo Académico Estatal de Extensión de la UAGro* (PIDE –G: 22).

El PIDE-G, hace referencia al autodiagnóstico del PIFI 2.0 para llegar a determinar ciertas *debilidades* que caracterizan a la extensión y difusión en esta IES, de las cuales se resaltan las siguientes:

- Falta de una estructura que posibilite la integración con las funciones de docencia e investigación
- Falta apoyos financieros

---

<sup>23</sup> Como se sabe, el PIDE de la IES-G fue realizado después de los FOMES y PIFIs, de ahí que se observe una fuerte influencia en sus propósitos.

- Predominio de la noción de extensión como actividades meramente artísticas y culturales
- Falta de personal capacitado en actividades de extensión y de la valoración académica del extensionista
- Desarticulación de esta actividad con los demás *subsistemas*
- Desvinculación del servicio social del currículo de los problemas del entorno
- Incipiente divulgación científica
- Ausencia de procesos de planeación y evaluación para efficientar estas actividades ((PIDE –G: 23)

La integralidad de estas actividades está funcionalmente asociada a las nuevas contrataciones de PTC vía PROMEP. Porque la evaluación y por ende su recontractación y definitividad de estos PTC está relacionada a su rendimiento y eficiencia en diferentes tipos de actividades y pertenencias: investigación, docencia, tutoría, gestión extensión y difusión, pertenencia al SNI, pertenencia a cuerpos académicos y características de perfil deseable.

En esto reside la urgencia de muchas IES, de allegarse del mayor número de PTC, contratados por la vía PROMEP, los que tienen que cubrir el requisito de tener un grado de maestría y doctorado –también en parte por los objetivos de calidad-, y que son vistos como parte interactuante de los procesos de planeación y evaluación, así como integrantes de diferentes partes de la estructura organizacional de las IES: consejos técnicos, consejos universitarios, comités, órganos colegiados, cuerpos académicos, etc.

Con relación a la *gestión y la administración*, la IES-G parte de la hipótesis de que estas actividades deben estar subordinadas a las funciones sustantivas<sup>24</sup>. Pero además, toman en cuenta los elementos metodológicos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los

---

<sup>24</sup> Lo mismo sucede en el PIDE de IES-M y es una reacción contra el viejo modelo considerado como burocrático y poco participativo en el que la academia queda subordinada a los procesos administrativos.

cuales abarcan los siguientes rubros: a) planeación y evaluación institucional, b) infraestructura de apoyo académico, c) infraestructura de apoyo administrativo y servicios, d) finanzas y e) legislación y gobierno (cfr. PIDE-G, 2003:25).

El diagnóstico sobre estos aspectos se fundamenta en una visión tradicional de fortalezas y debilidades. Se reconoce que, en determinados procesos tales como la planeación, evaluación o infraestructura de apoyo administrativo o académico, la IES no ha superado sus debilidades, entre ellas la falta de infraestructura, escasa participación de los actores, falta de integralidad, deficiencias del soporte tecnológico, falta de reglamentos, falta de eficiencia en el Programa de Normalización Administrativa –PRONAD-, carencia de materiales, capacitación de personal. Problemas similares se dan con respecto a las finanzas y legislación y gobierno.

Sin embargo, se mantienen determinadas fortalezas: una Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional con expertos que además poseen un enorme conocimiento histórico-empírico; contar una visión estratégica, integral, participativo, sistémico o mantener determinada infraestructura académica de carácter regional: bibliotecas regionales, laboratorios, centros de cómputo, talleres, etc ( cfr. PIDE-G: 25-28).

Con relación a las políticas generales de la institución, los nuevos valores o creencias encontrados son los siguientes:

- Oferta de *buena calidad* en la oferta educativa en sus diferente niveles, con amplia *cobertura, equidad* en el acceso y ubicación *regional*
- Los programas educativos y procesos de gestión se evaluarán de acuerdo a los *estándares de calidad* -nacionales e internacionales-
- Una nueva visión sobre los programas educativos:

El curriculum universitario articulará las funciones de docencia, investigación y extensión y vinculación, se centrará en el *aprendizaje individual y grupal* de manera *colegiada*, tendrá un carácter *flexible*, estará orientada hacia una educación *integral* incorporará el *servicio social y las prácticas profesionales*, se emplearán nuevas tecnologías de información y comunicación, contará un sistema de *evaluación* periódica y se ofertara a través de *diversas modalidades* ((PIDE –G: 29-30. Las cursivas son añadidas para resaltar la valorización del modelo educativo).

- La Investigación asociada a líneas de generación aplicación de conocimiento.
- Atención integral a estudiantes, lo que incluye estudios de trayectoria escolar, tutorías. En esta parte no se incluye los estudios relacionados con la absorción en el mercado de trabajo o en otro tipo de actividades.
- Una nueva visión sobre la gestión, en especial sobre la planeación estratégica, no contemplada en administraciones anteriores. Esta es vista de manera integral, participativa, con relación a un sistema de información, contemplado también de forma integral. ((PIDE –G: 30)

Se desprenden una serie de *objetivos estratégicos* hacia el 2020, de los cuales se resaltan los siguientes:

- Planta académica altamente calificada y la consolidación de los cuerpos académicos.
- Desarrollo integral de los alumnos (el usuario final) como medio para mantener la calidad del aprendizaje y formación.
- Programas educativos flexibles, con amplia cobertura y pertinencia social
- Evaluación y acreditación de los programas educativos
- Certificación de procesos de administrativos y de planeación
- Fortalecer o consolidar las redes académicas de cooperación

- Vinculación de las actividades académicas con las necesidades y problemas del entorno, lo que se realiza para garantizar la pertinencia social y su contribución al desarrollo de la entidad y del país ((PIDE –G: 31-32).

## **2. Los resultados del análisis de los programas estratégicos en las IES-M e IES-G**

Después de haber realizado el análisis de los programas más importantes de gestión de las IES, se aprecia que uno o dos de ellos son centrales en las gestión para el desarrollo, en el caso de la IES-G es muy importante el PIFI en tanto que en la IES-M si bien el PIFI continúa siendo importante, el PIFOP, ha comenzado a mantener cierta relevancia en la gestión estratégica. En términos de la cultura de la gestión estos dos programas son los que más influyen en la conformación de nuevas formas de valorar y apreciar el desarrollo de las IES. Sin embargo, así como se observan determinados factores o elementos que tienden a la transformación de la cultura de la gestión estratégica, también no pueden dejarse de lado los factores contrarrestates que involucran a aquélla.

Tanto el PIFI, que es el programa central de la gestión estratégica de las IES como los demás programas estratégicos ya mencionados, reciben diferentes formas de tratamiento en las IES. Así en la IES-G, debido a la falta de PTC con el perfil deseable de PROMEP, la gestión se realiza principalmente por el personal administrativo de la institución. Esto, desde dos niveles de decisión: el primero que engloba a la administración central, que en términos de gestión está fuertemente vinculada con la Dirección General de Planeación y Desarrollo, que es el ente mediador, tanto del PIDE (rectoría) como de los programas centralizados de la SESIC y de CONACYT. El segundo nivel, se realiza tomando en cuenta la estructura departamental o divisional que se conoce en las IES de

provincia como DES –Dependencia de Educación Superior- que trata de agrupar a varias unidades académicas con cierta similitud disciplinaria o en propósitos<sup>25</sup>.

En el caso de la IES-G, los cambios en la conformación de las DES a partir de 2003 han sido más fuertes pero con menos reticencias que en la IES-M. En la primera, los obstáculos administrativos y políticos dieron paso al privilegio de una visión que se tiene sobre la planeación para el desarrollo. Se considera que para lograr los propósitos del PIDE de la IES-G se tienen que realizar acciones concertadas y planificadas. Ello les ha llevado algunos años, pero finalmente en 2003 se pudo establecer un PIDE concertado y aprobado por el Consejo Universitario.

Las decisiones estratégicas *desde abajo* son tomadas, no por los PTC, sino por los directores y personal administrativo de apoyo, esto influye para que no haya un efecto *spread over* de la gestión estratégica, por lo que esta está sumamente centralizada y no se puede hablar que se constituya en esta IES en un mecanismo de participación integral.

En cambio en la IES-M, el efecto *spread over* es mucho más fuerte, porque cuenta con una fuerte proporción de PTC con grado de Doctor o de Maestro, reconocidos por la SEP-SESIC. La IES-M cuenta con 207 PTC con grado de Doctor en tanto que la IES-G tiene un número mucho menor -66-<sup>26</sup>.

En la IES- M, se puede observar una participación mucho mayor de los PTC que en la IES-G, la participación de directores y cuerpo administrativo es cada vez menor. En varias unidades académicas los directores participan, no en su función administrativa, sino más bien es su carácter de PTC o como integrante de CA. No obstante, el poder que tienen y que ejercen los directores de las Unidades

---

<sup>25</sup> Como es de alguna manera normal en las decisiones centralizadas, la conformación de las DES tuvo una fuerte dirección central.

<sup>26</sup> Al final del capítulo se presenta los datos nacionales con relación a los PTC con que cuentan cada una de estas instituciones.

Académicas todavía es muy fuerte, lo cual se aúna a cierto grado de centralización de las decisiones en determinados grupos de poder: la rectoría en la administración pasada ejercía una fuerte concentración del poder y de la toma de decisiones, aunque en la actual administración se ha dado una especie de *empowerment* a determinadas instancias, a las cuales ya se ha hecho referencia –Coordinación General de Planeación y Desarrollo, Dirección General de Investigación y Posgrado (especialmente para el PIFOP) y grupo asesor (interno y externo)-.

### *La importancia de los CA en la Gestión*

Por otra parte, la conformación de los Cuerpos Académicos en la IES-M es mucho más fuerte que en la IES-G, con esto, el grado de participación de los PTC en CA es mucho más elevado en la IES-M que en la IES-G, por eso, los dos efectos de transmisión de cultura son también mucho menores en esta IES que en la primera. Los efectos de referencia son: el externo, por la adopción de diferentes tipos de programas que tratan de reforzar la gestión estratégica o para el desarrollo y los propios efectos de transmisión que se dan internamente en las IES.

En la IES-G es muy poca la integración de los PTC en CA. Incluso existe fuertes diferenciaciones entre los PTC con grado de Doctor y los que no tienen o no han alcanzado tal grado, en cambio en la IES-M el grado de integración es mayor porque se la gestión se lleva a cabo entre *pares* sin problemas mayores de diferenciación, exclusión y con un grado menor de simulación. Esto implica que la conformación de una nueva cultura en la gestión estratégica sea mucho más lenta en la IES-G que en la IES-M.

Los CA deben de apreciarse como determinadas células integradoras dentro de la perspectiva matricial que se tiene de la gestión estratégica en las IES, son importantes para los objetivos de calidad de los PE porque pueden apreciarse como causa y efecto. Como causa porque se espera que sean ellos los que

integren las nuevas propuestas de los PE, como efecto porque el PE está asociado a determinadas líneas de generación y aplicación del conocimiento que son el *resultado* de la actividad conjunta de los PTC en los CA.

Además los CA son capaces de generar redes académicas con diferentes tipos de impacto: locales, regionales, nacionales e incluso hasta internacionales. Así, por ejemplo, se espera que en determinado nivel de desarrollo, especialmente cuando se les considera como CA consolidados sean capaces de traspasar las fronteras locales y ser capaces de competir en el plano internacional.

Además, algunos aspectos implícitos que poco se han explotado en los CA, es su multi e interdisciplinariedad, como formas de generar y aplicar conocimiento, es decir como aquello que tiene impacto tanto en la investigación como en la docencia.

El CA también permite una fuerte integración disciplinaria en las DES y más allá de ellas, lo que además de las economías implícitas esta el mayor impacto social que puedan tener, en diferentes planos. Pues por su mismo carácter y conformación o CA o grupo de investigación posee determinadas características que permiten su movilidad.

Un resultado que se pide a los CA se relaciona con los efectos que tenga en la educación, especialmente en los aprendientes. Por ello, bajo un esquema mantricial se pide que los CA articulen sus líneas de investigación con los programas educativos a fin que ello tenga impacto en la docencia cuyos resultados se ven en la eficiencia del aprendizaje de los estudiantes. Esta visión, además de implicar un cambio organizacional, conlleva a un cambio valorativo, es decir un cambio cultural.

La incorporación de un número significativo de nuevos doctores en la IES-M que en la IES-G implica que, en la primera IES, se tomen como *dados* los procesos de gestión existentes. Por ello al forma en que se apropian de la cultura de la gestión se relaciona con procesos de aprendizaje por medio de diferentes mecanismos internos de transmisión.<sup>27</sup>

Existen fuertes diferencias entre las políticas de desarrollo y habilitación de los PTC y CA entre las dos IES y que ha influido para que se observen diferencias significativas entre la cultura de la gestión en ellas.

En la IES- G se observa un número mucho mayor de PTC pero con grados de habilitación<sup>28</sup> mucho menores que en la IES-M. la mayor flexibilidad de hacia los PTC de la IES-G permite que se vea incrementado el número de perfiles reconocidos por la SEP, en tanto que la rigidez de la IES-M da como resultado que sean menos los PTC con perfiles reconocidos por la SEP.

Sin embargo, existen fuertes problemas en las dos IES para aseguirse de PTC con los perfiles adecuados. En la IES-M se pide el grado de doctor para poder ingresar a la IES, además para recibir una beca PROMEP, es necesario contar con tiempo completo, pero en las unidades académicas se tienen pocos tiempos completos, por lo que la habilitación de los PTC no depende de los tiempos completos, sino más bien de la incorporación de nuevos profesores vía el PROMEP con grado de Doctor. En sí, es una estrategia que parcialmente le ha funcionado a esta IES en tanto tiene una ventaja estratégica con relación a las demás IES del país, por su cercanía con la Ciudad de México, que es en donde más se concentra la oferta educativa de doctorado. Depende, además, de la movilidad de PTC ya contratados en otras IES, una parte importante de los PTC contratados vía PROMEP es debida a la movilidad.

---

<sup>27</sup> Estos mecanismos se ven un poco más adelante.

<sup>28</sup> A mayor el grado de habilitación mayor es la participación de los PTC en CA y en actividades de gestión estratégica.

En el caso de la IES-G, las condiciones son diferentes porque existe un gran número de PTC que no tiene los grados requeridos para ser considerados como perfiles deseables. La cuestión es diferente, porque para poder acceder a las becas tipo PROMEP, son varios los inconvenientes, pero el que más resalta es aquél que se relaciona con que los PTC debe ser aceptados ya sea en programas internacionales o en programas nacionales o reconocidos por el PIFOP, lo cual implica que la incorporación de nuevo PTC con los perfiles requeridos sea muy lenta.

Tampoco se puede decir que existan en la IES -G fuertes alternativas para un desarrollo endógeno de los PTC para que obtengan el grado de doctor. Esta IES sólo cuenta con tres alternativas de doctorado. Aquí es donde tiene tanto desventajas absolutas como comparativas con relación a la IES-M. Pues en esta última, por ejemplo, una sola unidad académica –Facultad de Humanidades-, tiene igual número de alternativas de doctorado que toda la IES-G. Un factor ambiguo lo constituye la movilidad de PTC entre diferentes IES, puesto que si bien, los nuevos PTC que no han estado antes en alguna IES pública de provincia toman a los procesos como *dados*, no sucede lo mismo con los que ya han tenido algún tipo de experiencia en estas instituciones. Una parte de los PTC entrevistados para la IES-M con estas últimas características mostraban este tipo de reticencias. No obstante, para los PTC entrevistados en la IES-G, ciertos PTC no mostraron este tipo de reticencias a pesar de ya haber tenido experiencias en otras IES. Es de resaltar que aquellos que provienen de Instituciones de carácter nacional, tales como el Politécnico o la UAM, tienen menos reticencias a la adopción de una nueva cultura de la gestión para el desarrollo.

Ciertos elementos son contrarrestantes para las IES si es que se tiene el propósito de instrumentar una nueva cultura de la gestión. Por ejemplo, el excesivo control sobre los recursos y la cantidad de horas que se dedican a la gestión por parte de los PTC o de los directivos, incluyendo del personal administrativo participante, no permiten una apropiación adecuada del modelo propuesto. Además de que para

muchos PTC, el PIFI, PIFOP, COEPES, etc., es decir gran parte de los programas que se consideran como estratégicos, se perciben como tareas exógenas que distraen las *actividades principales* del personal: docentes investigadores, PTC, directores, etc.

Por otra parte, no se puede decir, que el concurso por recursos extraordinarios, no tenga efectos contrarrestantes, en virtud de que a) existe el riesgo de que no sean aprobados los proyectos puestos a concurso, lo cual desestimula la generación de una cultura de la gestión de este tipo; b) que el monto aprobado, como generalmente sucede, sea sustancialmente menor que el solicitado. Esto es visto como una especie de timo hacia el esfuerzo desarrollado por los actores que realizan la gestión, pero también para las instituciones; c) igualmente, que los recursos en términos reales sean cada vez menores; d) que no exista continuidad en los recursos para proyectos previamente aprobados; e) que una vez que se asignan los recursos no hay un incremento en el personal administrativo que los sostenga. Por ejemplo si se piden recursos para acervos, ello posiblemente implique la necesidad de contar con un mayor número de personal administrativo. Pero esto último no sucede, muchas veces los PTC tienen que asumir actividades que no les competen; f) la existencia de fuertes diferenciaciones que históricamente se han dado entre las DES (y además entre las unidades académicas) lo que implica que a pesar de los esfuerzos, existan fuertes asimetrías y diferenciaciones en los montos asignados, g) que es la propia institución nacional la que obliga a generar procesos de simulación porque no existen propuestas alternativas (sólo las de generación de recursos propios) para el desarrollo de estas DES o unidades académicas; h) un fuerte proceso de dependencia de las políticas centrales en la instrumentación de los programas estratégicos.

La mayor parte de estos elementos se pueden tipificar como contrarrestantes de una nueva cultura para el desarrollo.

### *La importancia de la DES*

La importancia de la DES en realidad radica en que existe la creencia de que la departamentalización es la forma más apropiada de organización para las IES. La departamentalización es vista como sinónimo de eficiencia y, siempre que se piensa en ella, la visión que se establece no es la de las organizaciones universitarias extranjeras, sino más bien, es la Universidad Autónoma Metropolitana la que surge como la forma ideal (bench marking) de operar para las demás IES públicas de provincia.

No obstante, se está en un proceso de aprendizaje y entendimiento de lo que es la organización por DES que de acuerdo con la SEP – SESIC, es vista como una estructura de carácter matricial, en la que confluyen funciones, programas y tareas.

Este proceso, debido a la propia conformación de los PTC y CA, ha sido más rápido en la IES –M que en la IES-G. En las últimas discusiones con relación a la reconfiguración de las DES, se observa que en la primera, el grado de asimilación, integración y apropiación del modelo es mucho más fuerte que en la segunda.

### *Principales resultados en el estudio de los programas de gestión en la IES-G.*

Uno de los elementos novedosos que se encuentra en los procesos de la gestión para el desarrollo en las IES, es que todas, sin excepción, tanto como institución como DES o como unidad académica, programa de gestión, siempre se hace referencia a la *planeación estratégica* como un elemento que les permitirá alcanzar sus objetivos de manera eficiente.

La planeación no es nada novedoso en las acciones de las IES, sin embargo, en muchas de ellas, a lo que se había llegado en períodos precedentes al FOMES y

al PIFI era a la conformación de Programas Operativos Anuales, POAs, que difícilmente se respetaban y se seguían.

Con la adopción, no espontánea, de la planeación como planeación estratégica, los programas principales para el desarrollo lo vienen a constituir los grandes programas nacionales tales como el PIFI y el PIFOP y otros de menor importancia o de alguna manera subordinados o complementarios como el PROMEP, PRONAD y PROADU. El CONACyT influye principalmente por medio del PIFOP y en parte por el PROMEP.

Existen casos en los que la dependencia de los recursos federales es menor y les permite a las IES contar con un grado de flexibilidad mucho mayor en el diseño de sus programas de desarrollo. Como es el caso de la Universidad Veracruzana que recibe fuertes apoyos estatales, siendo el PROMEP y el PIFI, de alguna manera, complementarios de acuerdo a sus políticas de desarrollo. No sucede lo mismo con las IES en las cuales el subsidio federal es mayoritario y pocas las alternativas para la consecución de recursos adicionales. En este estado se encuentran las dos IES sujetas de estudio.

La planeación estratégica diseñada para las IES propone que sean los PTC por medio de su participación en CA los que sean los protagonistas principales de la gestión estratégica en las DES –estructura organizacional no adoptada espontáneamente- y por lo tanto en las IES. Esto no sucede en la IES-G, en su mayor parte la gestión se realiza *desde arriba*, siendo los protagonistas principales los directivos integrantes de la DGPYD así como los directores de las unidades académicas. Los PTC o profesores investigadores tienen, en la mayor parte de las DES, un papel relativamente secundario. Influye además la *simulación* que se realiza con relación a la conformación y accionar conjunto de los PTC en CA. La IES-G está conceptualmente más avanzada en términos de estructura para la gestión que la IES-M, porque se tiene una organización con fuertes señales de descentralización (en tanto regionalización) y en las DES se cuenta ya con una

estructura que se conoce con el nombre de *Unidad de Planeación de la DES*, estas unidades, no obstante, son recomendables en tanto exista una fuerte estructura descentralizada de planeación en la IES, lo cual no sucede, pues es incipiente, en esta IES.

Además, la táctica instrumentada por esta IES de nombrar responsables de programas para generar los proyectos individuales de desarrollo (casos PIFI y PIFOP), desalienta la participación de los PTC en este tipo de proyectos y constituye un factor contrarrestante en la asimilación de una cultura para el desarrollo. Algo similar sucede en la IES-M, pero se considera que por la forma más avanzada de articulación de CA, el efecto contrarrestante es mucho menor.

En los documentos de gestión se resalta la participación del personal administrativo, directivo y cuerpo académico. Ellos conforman lo que se conoce como el grupo de trabajo. Si bien es cierto que los grupos de trabajo deberían estar aproximadamente constituidos de esta manera para que los PTC fuesen apoyados tanto por el personal administrativo como directivo. No obstante el número de PTC con perfil deseable o reconocido no es el suficiente para una conformación adecuada de CA ni para que en ellos recaiga todo el peso de la gestión para el desarrollo de las IES. Por lo que esta insuficiencia no permite una adecuada planeación estratégica basada en CA y, por ende, tampoco con relación a las DES.

A pesar de lo anterior, ello no obsta para que en los grupos de gestión no se vaya asimilando una cultura de la gestión para el desarrollo, la cual tiene determinados matices. Así, por ejemplo, se piensa que el desarrollo de las IES se realizará en un futuro por medio de la conformación adecuada de las DES y que este desarrollo se fundamentará en un procesos de planeación estratégica. Muchos de los valores que se tienen son *valores idealizados* y no valores que conformen una *identidad* con relación a la gestión para el desarrollo.

Por otro lado, hay que reconocer que gran parte de las acciones que hoy se realizan en las IES ya habían sido detectadas con antelación, como es el caso de las evaluaciones de los CIEES<sup>29</sup> para la posible acreditación de los programas educativos. No obstante, no se había podido lograr determinada integrabilidad en las acciones. Sólo se pudo lograr, parcialmente, con el FOMES y el PROMEP, pero este propósito se acentúa con los programas actuales como el PIFI, PIFOP y PROMEP, con los cuales se trata de avanzar hacia procesos integrales de gestión para el desarrollo. Entre las acciones más relevantes se encuentran aquellas que tienden a elevar o mantener la *calidad de los programas educativos*, de los *cuerpos académicos* y de los *procesos de gestión*.<sup>30</sup>

De esta manera, en los actuales programas para el desarrollo, la tendencia es a tipificarlos como ProDES, Programas de Desarrollo y ProGES, Programas de Gestión. Refiriéndose, especialmente los primeros, a las acciones sustantivas, en tanto que los segundos, a las adjetivas y de apoyo académico. El antecedente de los ProGES son los *proyectos transversales* que se instrumentaron durante el período del FOMES. Los transversales abarcan también aquellas acciones sustantivas que agrupan a dos o más DES.

Por otro lado, la gestión para el desarrollo se ha visto como un proceso de mejora continua. Es decir, no se establecen acciones *de una vez y para siempre*, sino que se parte de la hipótesis que las IES están en un proceso de aprendizaje continuo y de adecuación permanente con el entorno. Así, por ejemplo, las evaluaciones que reciben los programas educativos por parte de los CIEES tienen varios niveles, lo mismo sucede con los programas de posgrado evaluados por el CONACyT-SESIC, o por las formas en que son jerarquizados los PTC y los cuerpos académicos. Lo mismo sucede para los Cuerpos Académicos y los procesos de gestión, se parte de la consideración de que en ellos se puede dar una mejora continua en un entorno de aprendizaje que da como resultado determinados

---

<sup>29</sup> Este comentario es válido para las dos IES, por lo que se evita su ulterior repetición.

<sup>30</sup> Los comentarios de este párrafo son válidos para las dos IES

procesos que amplían el conocimiento para ser transmitible (por el lado de los CA) o que mejora el accionar adjetivo de las IES (proyectos de gestión).

Así, por ejemplo, por el lado de los CA, las IES han tomado algunas de las propuestas realizadas por la SESIC, como por ejemplo: mejora en la habilitación de los CA, que en el caso de la IES-G se traduce en habilitación de los PTC para poderse integrar en CA; perfiles deseables para los PTC que también se traduce en mejora de los CA; desarrollo de sus principales funciones mediante las cuales serán evaluados (con ingresos mayores por los programas de estímulos) y que deben tener repercusiones en los programas educativos<sup>31</sup>; fortalecimiento de la líneas de generación y aplicación del conocimiento, que en la IES-G se acerca más a un propósito de CA, en tanto que en la IES-M se está en ciernes como parte de las acciones instrumentadas por los CA<sup>32</sup>; además se pide: que los integrantes pertenezcan al SNI, pertenezcan a redes de investigadores y tengan una productividad adecuada<sup>33</sup>.

De esta manera, se concibe a las IES, además de organizaciones que aprenden, organizaciones que *conocen*, lo cual facilita la transmisión y generación del conocimiento.<sup>34</sup>

#### *Ejemplos de algunas de las acciones que se privilegian en los documentos de gestión en la IES-G*

El eje central de muchas de las acciones emprendidas por las IES se relacionan con la visión de *calidad integral* de los procesos académicos, por ello se hace énfasis en la cohesión tanto de los ProDES como de los ProGES.

---

<sup>31</sup> Este propósito no se ha logrado en la IES-G e incipiente en la IES-M

<sup>32</sup> Es conveniente mencionar que es diferente lo que se realiza como CA que como PTC, y el propósito de la SEP es que las líneas de generación y aplicación del conocimiento, LGAC, sean realizadas por los cuerpos académicos.

<sup>33</sup> Los parámetros para el SNI los establece el CONACyT pero también el PROMEP.

<sup>34</sup> Esto también vale para las dos IES.

La visión imput-output<sup>35</sup> tiene fuerte influencia en la gestión para el desarrollo, así por ejemplo existen algunos imputs tales como PTC habilitados, infraestructura física y tecnológica, programas flexibles, entre otros, que se espera que como resultado den lo que se conoce como la educación centrada en el aprendiente, es decir se pide eficacia en el output.

En algunas de las DES se privilegia tanto la movilidad de estudiantes y profesores (asistencia a cursos, congresos, simposios y otros eventos académicos y profesionales), esto, tiene el propósito de aumentar las habilidades y calificación de los profesores y crear las condiciones para que se generen tanto cuerpos habilitados de académicos como de calidad en los programas de estudio. En parte la flexibilidad de los programas de estudio implica que se puedan establecer procesos de movilidad de los alumnos, tanto al extranjero, como a otras IES nacionales. Esto último también aumenta el prestigio de los programas educativos de las IES.

En el estudio realizado, se puede apreciar que en las nuevas opciones de educación superior se favorece la creación de TSU y de PA<sup>36</sup>, Un elemento que influye en las nuevas opciones de educación superior que se relacionan con elementos valorativos tales como la pertinencia, el impacto regional, la vinculación con los sectores productivos y la flexibilidad en los planes y programas de estudio. Así, por ejemplo en el PIFI (ProDES)<sup>37</sup> de 2002 de la DES de Área de Ingeniería de Chilpancingo se realizaron las siguientes propuestas de TSU:

- Técnico Superior Universitario En Construcción
- Técnico Superior Universitario En Construcción Urbana
- Técnico Superior Universitario En Construcción Pesada

---

<sup>35</sup> Esto se puede ver en el esquema del PIFI anexo al final del capítulo.

<sup>36</sup> En la IES-G en número de opciones educativas de TSU y PA es mayor que en la IES-M, puesto que no necesariamente se piden perfiles PROMEP como prerrequisito para poner en marcha estos programas. Más bien, se pide que sean PTP con una amplia experiencia en la industria o en el campo laboral.

<sup>37</sup> El PIFI al igual que el PIFOP se integra por dos grandes subprogramas: el Programa de fortalecimiento (desarrollo) de las DES, ProDES y el Programa de Gestión, ProGES. Tanto a nivel de institución como a nivel de DES.

- Técnico Superior Universitario En Construcción e instalaciones
- Técnico Superior Universitario En Ingeniero Topógrafo
- Técnico Superior Universitario en Ing. de Sistemas.
- Técnico Superior Universitario en Administración de Redes<sup>38</sup>.

Lo anterior se ve reforzado, porque existen ciertas acciones que caracterizan la *pertinencia* de los PE, entre ellas están los programas de seguimiento de egresados, que tratan, entre otros aspectos de observar la absorción de los estudiantes en el mercado laboral y la forma en que los programas educativos responden a las necesidades de mercado

Los programas no convencionales, la educación a distancia, son vistos como una estrategia de llevar a la educación más allá del plano local, en la IES se piensa que se puede tener un impacto *regional*. Todavía no se puede establecer una evaluación definitiva de ellos.

En algunas DES se acepta dentro de su estrategia de desarrollo mantener vínculos de carácter permanente con el mercado de trabajo o con los empleadores a fin de establecer mecanismos *retroalimentadores* (feed back) de forma tal que los egresados conozcan cuales son las perspectivas, el grado de aceptación y las posibles adecuaciones a los programas de estudio. Además de lo anterior, algunas de las DES proponen la necesidad de realizar *prácticas profesionales* en empresas publicas y privadas así como en proyectos empresariales de participación. Esto mismo, de acuerdo con este tipo de visión, facilita la creación de bolsas de trabajo para los egresados de las unidades académicas.

Con esto se trata de ejemplificar que tanto, en el lenguaje como en la acción, las políticas y programas centrales tienen fuerte influencia en la conformación de los procesos de gestión para el desarrollo de algunas de las DES.

---

<sup>38</sup> En la minuta del quince de junio de 2001 aparecen todas las opciones educativas aprobadas por el Consejo Universitario en ese año, como se puede confrontar no todas corresponden a la propuesta del PIFI. Se anexa al final del capítulo un extracto de la minuta.

Con relación a la evaluación de los PE se estima que todos ellos deben ser evaluados ya sea por los CIEES o por organismos acreditados por los COPAES, esta es una de las maneras en que se trata de llegar a tener programas considerados como competitivos y de calidad.

La *calidad*, como ya se ha mencionado, constituye un valor central, tanto en los procesos *académicos* como de los de *gestión*. Con respecto a los primeros el propósito es tener programas educativos que tengan nivel 1 de evaluación de los CIEES, o en su caso de los organismos avalados por los COPAES. La calidad también se refiere a la capacidad y habilitación del personal académico, lo cual tiene que reflejarse en los cuerpos académicos. Tanto la calidad individual de los PTC, como su forma de integración en CA, se evalúa de acuerdo a determinados parámetros de la SESIC o del PROMEP. Deben de establecerse elementos articuladores entre los PTC y CA (así como de ciertas condiciones de infraestructura física y tecnológica), que se reflejan en determinadas condiciones de los PE para que estos sean apreciados como de calidad. Así, por ejemplo, un PE será acreditado si además de las condiciones de infraestructura y dotación tecnológica, es un programa recientemente reestructurado, con ciertas características propias como la inclusión del servicio social en el Plan de estudios, flexibilidad curricular, programas de tutorías, etc., y articulados con CA y PTC evaluados de acuerdo a los perfiles y parámetros del PROMEP.

Aunque el objeto de estudio no es evaluar los procesos de generación y aplicación del conocimiento, o en pocas palabras de la investigación (básica o aplicada), es conveniente hacer énfasis, en que en esta IES (derivado de una política nacional) se piensa que, además de su impacto social, la investigación debe tener un importante impacto académico interno, es decir estar ligado a los procesos docentes. Por ello, esta nueva forma de contratación vía el PROMEP: profesor investigador, que en la mayor parte de las IES se está asimilando bajo la figura de PTC, es importante para los objetivos de desarrollo integral de las funciones sustantivas de las IES, puesto que, en parte, se pide que los PTC contratados vía

PROMEP, desarrollen determinadas líneas de investigación de acuerdo al Plan de Desarrollo de los Cuerpos Académicos o Convenios PROMEP<sup>39</sup>, entre la SEP y las IES.

El sentido es que estas líneas de investigación se correlacionen y tengan impacto en los programas educativos, de forma tal, que favorezcan a la calidad de los mismos. La economía de la investigación exige que esta actividad no la realice un solo PTC sino que se realice de manera conjunta por medio de los CA.

Con este propósito, aunque sin el éxito esperado, se han orientado muchas de las acciones establecidas por las IES y en especial por las DES integrantes. No obstante, la falta de habilitación de los PTC y de los CA, implicará que sus objetivos, posiblemente no sean conseguidos en un plazo muy corto como el que se presenta en sus ProDES y ProGES. En cambio, la IES-M dada su estructura más adelantada de CA y número de PTC con perfiles reconocidos, le da ventajas comparativas y, por ende, es posible que, con relación a la IES-G consiga de forma más eficiente sus objetivos de mediano plazo.

Con relación a la gestión, especialmente aquella que tiene ver con los servicios administrativos internos y servicios externos, la política y las intenciones aunque no de muy corto plazo en esta IES, es contar con procesos certificados de acuerdo con los esquemas de normalización ISO 9000:2000 en ellas.

Los ProGES, se articulan fuertemente con las recomendaciones que, sobre este aspecto, realizan los CIEES y que implican cierta tendencia hacia mantener programas normalizados a fin de poder realizar análisis comparativos entre las DES e IES, contar con sistemas de información homogéneos, estructuras organizacionales con cierta similitud (DES)<sup>40</sup>, revisión de la normativa

---

<sup>39</sup> A partir de 2004 se comienza a hacer referencia, no al desarrollo de líneas de investigación por parte de los PTC, sino más bien, la integración a las ya existentes.

<sup>40</sup> En los proyectos se pide que estas estructuras sean orgánicas, flexibles y eficientes.

institucional<sup>41</sup>, conformación de los elementos del clima organizacional, infraestructura tecnológica (por ejemplo de conectividad) y cómputo similar, desarrollo de centros de autoacceso y de informática y centros de lenguas, programas de tutorías individuales y de grupo, estudios de seguimiento de estudiantes, egresados y empleadores, redes de colaboración de CA, vincular a las IES con los sectores sociales y productivos<sup>42</sup>, sistema bibliotecario, plan maestro de construcciones, rendición de cuentas académico-administrativas, funcionamiento adecuado de los órganos colegiados, control del ejercicio presupuestal, incrementar los recursos propios, atención de problemas de tipo estructural, especialmente financieros (regímenes de jubilación), certificación de los procesos estratégicos de gestión, entre los más importantes.

Muchos de estas acciones son tomadas sin mucha reticencia por parte de las DES porque se consideran que son medidas de carácter administrativo, no obstante, bajo el esquema matricial, son partes que de diferentes maneras condicionan el desarrollo de los ProDES. Forman parte de los elementos que van conformando una nueva cultura de la gestión para el desarrollo de las IES.

Por ejemplo, elementos que aparentemente no están relacionados con la visión de cambios en los PE, como lo pueden ser los centros de autoacceso, son parte de las condiciones que surgen tanto de los organismos externos, por señalar alguno: los CIEES; o internos como las Direcciones o Coordinaciones de Planeación que sugieren que estas peticiones estén *sustentadas en términos académicos* y la forma en que se integran es por medio de las estrategias instrumentadas por las propias DES. Ejemplos se pueden observar si se selecciona cualesquier propuesta de alguna DES de las dos IES.

---

<sup>41</sup> Continuamente se escucha entre los grupos de gestión que es necesario cambiar la normativa institucional para que se de cabida a la estructura por DES y a las contrataciones vía PROMEP, sin mayores reticencias sindicales. Sobre todo este último elemento no se ve posible de superar en el corto plazo.

<sup>42</sup> Las acciones que se privilegian son las relaciones con el aparato productivo.

### *Ejemplos de algunas de las acciones que se privilegian en los documentos de gestión en la IES-M*

Varios aspectos son similares entre estas dos IES, especialmente porque las acciones para el desarrollo se articulan con la visión de calidad integral de los procesos académicos, por ello, como se mencionó con antelación, se hace énfasis en la cohesión tanto de los ProDES como de los ProGES.

También aquí, a visión imput-output tiene fuerte influencia en la gestión para el desarrollo: PTC habilitados, infraestructura física y tecnológica, programas flexibles, con los que se espera tener resultados eficientes, porque su objeto es el aprendiente.

Al igual que en la IES-G se ha percibido que tanto como institución como DES o como unidad académica, el programa de gestión, siempre se hace referencia a la planeación estratégica como un elemento que les permitirá alcanzar sus objetivos de manera eficiente.

Los cambios realizados en procesos de gestión –tanto de personal directivo, como de reacomodos organizacionales- han permitido que las relaciones de poder sean percibidas, desde mediados de 2003 en adelante como más laxas y con una mayor participación de las unidades académicas y los PTC en los procesos de gestión.<sup>43</sup>

También en esta IES los actuales programas para el fortalecimiento (desarrollo) son tipificados como ProDES y programas de gestión, ProGES,. De acuerdo a las observaciones realizadas en esta IES, la participación de los PTC en CA es mucho mayor y con mayor grado de determinación.

---

<sup>43</sup> En términos de eficiencia, se observa que desde el período del FOMES, especialmente desde 1996 en adelante, se privilegian las acciones de control que limitan fuertemente la flexibilidad y uso adecuado de los recursos. Esto, porque debido a que predomina el pensamiento de que la transparencia en el uso de los recursos es igual o similar al control férreo de los mismos. Lo que se observa son procesos altamente burocratizados (no en el sentido weberiano del concepto) que aumentan el control a costa de la eficiencia.

A diferencia de la IES-G, se ha ido asimilando de manera paulatina la integración de los CA, pero no de acuerdo a lo expresado en los documentos de gestión, sino que también aquí se incurre en ciertas formas de *simulación*, pero, ésta es acotada. Por ejemplo, cuando se marcan determinados requisitos por parte de la SEP acerca de la *consolidación* de los CA, es muy difícil que el proceso de simulación llegue tan lejos, a menos que la propia institución central esté coludida en un proceso de simulación, lo cual, hasta el momento no se ha hecho visible y puede ser confundido con cierto grado de flexibilidad de esta institución. Siguiendo la pauta de los argumentos, no se podrán simular CA consolidados, tanto por los procesos de evaluación internos, como por los procesos de evaluación externos. Además, puesto que el número de PTC integrantes de los CA, cuentan en su mayoría con grado de doctor, en estas circunstancias, la IES-M, está más cerca de apropiarse del modelo de gestión y considerar tanto a los PTC, como a los CA, como *algo dado* en los procesos de gestión, pero en principio son considerarlos como valores ideales (no idealizados, porque entonces no serían alcanzables). De esta manera algunas unidades académicas en sus programas por DES, establecen cierta visión de cómo estarían conformados y el grado de consolidación de sus CA para un futuro mediato.

Por otra parte, desde el FOMES, se aprecia a la movilidad como un elemento conveniente elevar la calidad de profesores como estudiantes (estancias, asistencia a congresos, conferencias, etc.), en esta IES se considera como parte del proceso habilitación de los PTC, por un lado y de complemento en la formación por el lado de los estudiantes. Por otro lado, las tutorías en esta IES son mucho más efectivas que en la IES-G. Esto se da por el papel que juegan los CA en esta IES, que están más articulados a los procesos de gestión, por un lado, mientras que por el otro, las tutorías forman parte de sus procesos de evaluación vía PROMEP o por organismos colegiados internos.

Desde el FOMES la IES-M ha propugnado, al igual que en la IES-G, por que una buena parte de la diversificación de la oferta educativa se orientase a la creación de programas de TSU y de PA. Esto sin dejar de considerar que en la década de los noventa se dio el *boom* de los programas de posgrado en casi todas las IES del país sin excepción de las que son sujetas del actual estudio.

Sin embargo, en los últimos años se ha dado prioridad a aquellos proyectos que apoyen a los programas educativos con tecnologías de punta, especialmente diseñados para programas no convencionales, entre ellos está la educación a distancia. En las dos IES todavía no se reconoce algún proyecto exitoso en este aspecto. De acuerdo con el estudio realizado, dada la conformación de la planta académica y de su infraestructura, es posible que se tenga más éxito en esta IES que en la IES-G.

También como la IES en algunas DES se aceptan los mecanismos retroalimentadores entre las unidades académicas y sus programas educativos con los posibles empleadores: mantener vínculos de carácter permanente con el mercado de trabajo a fin de que los egresados conocieran cuales son las perspectivas, el grado de aceptación y las posibles adecuaciones a los programas de estudio.<sup>44</sup> Además, se cuentan con unidades centralizadas de vinculación que fomentan los programas de emprendedores.

De manear similar que en la IES-G una de las acciones para facilitar que los programas educativos sean considerados como de calidad es que ellos sean evaluados por los CIEES o por organismos reconocidos por los COPAES. Además tanto en esta IES como en la IES-G, los programas educativos que optaron por recursos del FIUPEA son muy pocos, por lo que el proceso de aseguramiento de la calidad de los PE todavía está en ciernes o no ha dado inicio para la mayor parte de los PE. En esta IES, la forma en que se asume el poder relevante, en

---

<sup>44</sup> Aunque existen desarrollos importantes en las dos IES, no se puede decir que revistan un carácter general.

tanto en la IES existe un organismo centralizado que se encarga de planear el ejercicio de los PE por los organismos evaluadores. En cierta medida la evaluación es obligatoria porque se considera como necesaria para la instrumentación adecuada de las acciones de la planeación estratégica.

La calidad, constituye un valor central, y como ya se mencionó, se aplica tanto a los proceso de acreditación como a los de certificación, es decir se aplica tanto a los procesos *académicos* como de los de *gestión*. Las políticas nacionales son las mismas pero las circunstancias regionales son diferentes, porque de acuerdo con la valoración comparativa que se realiza en este aspecto, los CA de esta IES están más habilitados, por lo que es factible que en un horizonte temporal consigan sus propósitos en el menos tiempo y con mejores condiciones que la IES-G.

A modo de ejemplo, la calidad puede ser visualizada por medio de las políticas desarrolladas en el ProDES del PIFI 3.0 de la Des de Artes y Humanidades de la IES-M:

Las cinco políticas que orientan las acciones y tareas de la DES son:

- I. Incrementar la cobertura de acceso aumentando matrícula y ampliando y diversificando la oferta educativa.
- II. Mejorar la calidad de los PE para obtener el reconocimiento y, en su caso, la acreditación de las instancias evaluadoras pertinentes, realizando un esfuerzo de articulación y fusión de algunos PE existentes, que cobrarán mayor flexibilidad curricular y permitirán el mejor aprovechamiento de los recursos.
- III. Vincular académicamente la oferta educativa de la DES con la educación media superior y la sociedad.
- IV. Promover la mejora y el arraigo del personal académico de la DES, otorgando apoyos para la formación y habilitación de profesores sin grado preferente; brindando a los PTC habilitados los apoyos que hagan posible su inclusión o promoción en los padrones de los organismos evaluadores, y

coadyuvando a garantizar condiciones laborales adecuadas para el desempeño de las actividades académicas.

V. Hacer eficiente la operación de la DES y poner la administración al servicio de la academia (PIDE-G, 2003).

Con relación a la gestión, como ya se mencionó, la política y las intenciones en esta IES, es contar con procesos certificados de acuerdo con los esquemas de normalización ISO 9000:2000.

Con relación a los ProGES, los comentarios realizados con respecto a la IES-G, también son válidos para esta IES, pero con la acotación de que son mucho mayores los montos de los programas centrales para el desarrollo que se perciben por esta IES, por lo que se cree que la integración es mucho mayor.

Sin embargo, a modo de ejemplo en el PIFI 3.0 se observan algunas propuestas como las siguientes:

- Fortalecer la capacidad académica de los PTC a través de la conformación de redes y otros intercambios.
- Conformar espacios de diálogo y de consolidación de redes de intercambio académico que permitan consolidar los CA.
- Promover el desarrollo del aprendizaje autodirigido a través de un sistema de tutorías académicas, que abarquen el acompañamiento del aprendiente en actividades co-curriculares remediales, prácticas profesionales y de investigación, la dirección de trabajos recepcionales y participación en eventos académicos.
- Fortalecer los talleres y laboratorios existentes e implementar los de nueva creación (taller de capacitación en técnicas e instrumentos metodológicos soportados en nuevas tecnologías de la información y comunicación; taller de redacción de textos de carácter científico).

Determinadas acciones involucran también a ciertos entes organizacionales para observar la pertinencia y calidad de los programas de estudio, lo cual se puede parcialmente visualizar en los programas de seguimiento de egresados que pueden realizarse de dos maneras: de forma central o de manera descentralizada. En esta última manera, aunque se supone que se realiza por DES, termina haciéndose por unidad académica o por programa educativo en una parte significativa de los casos. No obstante la tendencia es a realizarse de manera centralizada, como un programa transversal o de los pertenecientes a los ProGES.

*Algunos factores que contrarrestan la generación de una nueva cultura de la gestión estratégica*

Además de los elementos ya señalados en el apartado “la importancia de los cuerpos académicos en la gestión”, se añaden los siguientes puntos: el primero es que la preponderancia de unidades académicas tradicionales contrarresta la conformación de una nueva cultura; en ellas, los PTC reconocidos son considerados como *casos especiales*. Esto se da porque no son considerados como profesores de carrera; además, porque las principales fuentes de ingresos son externas, PROMEP y CONACYT, y de ahí la forma en que son evaluados. Los PTC contratados vía PROMEP son, en determinado momento, considerados como eventuales en tanto no reciben su definitividad.

En las unidades académicas que son tipificadas como *tradicionales*, es decir, aquellas en las cuales todavía no predominan los PTC -perfiles PROMEP-, sino que en su mayoría son profesores de carrera o por horas, no es posible hablar de una asimilación de la cultura de la gestión estratégica en tanto no existen las condiciones para que ella se asimilada.

Segundo, la fortaleza de los sindicatos de profesores son vistos como asociados a la parte tradicional de las IES, lo cual es, en cierto sentido, verdad, porque ellos no permiten el desplazamiento por la incorporación de nuevos PTC a la estructura académica. Además, puesto que los nuevos PTC no se incorporan a sindicato

alguno son apreciados como potenciales enemigos. Se observa, entonces, que existen fuertes problemas de integración e identidad, además de la propia escisión existente en las IES<sup>45</sup>, dado por una lucha de poderes con intereses particulares. En algunos casos, esto mismo parece ser promovido por las propias IES, puesto que para el caso que de aquellos PTC de reciente ingreso que por voluntad propia se sindicalizan, se observan problemas tanto de identidad con sus pares como en la obtención de categorías definitivas.

Así, en las IES, los PTC perfil PROMEP se han desarrollado, principalmente en las partes más débiles o tradicionalmente no accesibles para los sindicalizados: los programas de posgrado, los centros de investigación y las unidades académicas en expansión o de reciente creación. Es el resultado de una lucha por el poder y no una lucha con miras competitivas, como frecuentemente lo quiere ver la SESIC, en este sentido, si el propósito es que los programas sean vistos desde una perspectiva integral de desarrollo, tanto la estrategia como la táctica deberán cambiar. La primera, porque deberá de reconfigurarse una estrategia de carácter regional que agrupe a IES y las diferencie de las demás para que puedan establecerse acciones que tiendan a hacer menores las asimetrías entre ellas; y la segunda, porque depende de las características propias de cada IES vinculadas a sus propósitos de largo alcance.

### *Simulación Acotada*

Aunque ya se han realizado varios ejemplos con relación a los procesos de simulación, es importante recalcar este proceso. En las dos IES subsiste un fuerte problema de simulación la cual se considera como *acotada*. Este proceso de *simulación acotada* da cuenta de que a pesar de la existencia de reticencias para la incorporación de nuevas formas de realizar al gestión para el desarrollo, los mecanismos tipo weberianos –jaula de hierro- dan como resultado que por mucho

---

<sup>45</sup> En partes consideradas como tradicionales y en partes como modernas: en aquellas en donde no existe preponderancia de los PTC perfil PROMEP y aquellas en las cuales su presencia es significativa.

que se quiera simular y seguir realizando las actividades como antes se hacían, diferentes tipos de mecanismos institucionales –Weber diría burocráticos- se los impiden, por ello, al modificar su conducta (acciones) en plazos relativamente largos, más de cinco años, existe una tendencia a incorporar valores a pesar de las reticencias iniciales.

Así, por ejemplo, muchas DES cuentan con PTC que simulan conformarse en CA porque administrativamente así se determina por parte de los principales programas nacionales de gestión para el desarrollo. En un principio los PTC ven la integración más como una molestia que como una conveniencia que en el futuro les asegurara diferentes tipos de ventajas. Se ve más como un requisito adicional que hay que cubrir, por ello, en un principio se simula la pertenencia a determinados cuerpos académicos. Con todo los PTC siguen actuando de manera independiente y separada. Sin embargo, las formas de evaluación, de recursos y de reconocimiento – por ejemplo el de *perfil deseable y reconocido*- son factores que van influyendo para modificar distintos aspectos de la vida cotidiana de los PTC: desde las formas y organización de trabajo, el proceso de producción, la valoración del mismo, sus productos. Con lo cual se modifica la forma de su accionar y por ende la cultura de trabajo. Con el transcurso del tiempo se observa una conformidad entre la acción y la norma, por ende, se observa a una tendencia a concebir la gestión académica de acuerdo a esta nueva célula de organización del trabajo académico que es el Cuerpo Académico, el cual incluye las actividades de gestión, entre ellas, la estratégica.

### **3. Los resultados de las entrevistas**

Las entrevistas realizadas durante el acercamiento empírico a las IES sujetas de estudio tuvieron como propósito el de evaluar de manera directa con los actores involucrados la forma en que se asimilaron los procesos de gestión, especialmente los relacionados con los grandes lineamientos nacionales y por las

recomendaciones de diversas instituciones involucradas –nacionales e internacionales- con relación a las políticas y procesos de la educación superior.

El *diseño* previo consistió la generación de temáticas generales que dieron como resultado toda una serie de preguntas que presentaban ciertas diferencias de acuerdo a la circunstancias del entrevistado. Se abordaron las temáticas con relación a los procesos de gestión estratégica en las IES en los cuales estaban involucrados los actores. Estas temáticas tuvieron como *objetivo* el de poder generar ciertas *dimensiones de valor* con el propósito de articularlos a determinadas narrativas institucionales, que se piensa son los mecanismos racionalizantes de la acción.

La mayor parte de los actores involucrados fueron PTC, una fuerte proporción de ellos desarrollaba actividades de gestión o algún cargo administrativo importante, Algunos de ellos formaban parte del cuerpo asesor de los rectores. Se trató de seleccionar a aquellos actores que ya tenían al menos un año de antigüedad en la institución y que tenían alguna experiencias en los mecanismos de gestión para el desarrollo propio de las IES o que habían participado, de diferentes maneras, en la conformación de algún programa de desarrollo tal como el FOMES, COEPES, PROADU, PRONAS, PIFI o PIFOP, entre los más relevantes.

La mayor parte de los entrevistados en la IES-M poseían el grado de doctor, por eso, se trató en la medida de lo posible que los entrevistados en la IES-G poseyeran el mismo grado. El número de entrevistas fue de 10 para la IES-G que representó más del 20% de los PTC con grado de doctor con que cuenta la IES-G y de 15 para la IES-M que es aproximadamente el 10% del total de PTC con grado de Doctor en el año de 2003<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> La proporción no debe de tomarse como la justificación de una muestra porque el objetivo no es desarrollar elementos cuantitativos para calificar una hipótesis, sino más bien contar con elementos de peso que permitan, desde una perspectiva integral, establecer un marco interpretativo de la cultura de la gestión estratégica en las IES.

Los temas recurrentes durante las entrevistas se relacionaron con la planeación estratégica, las formas en que se estructuraba la gestión y la organización (por ejemplo en DES), los programas en los cuales habían participado (FOMES, PIFI, etc.) la forma en que se integraban, la valoración de determinados programas como y organizaciones (PROMEP, CIEES, CONACyT, entre otros), las relaciones entre diferentes elementos que inciden en la gestión estratégica (PTC, CA, PE, entre otros). Algunas temáticas interesantes que se lograron abordar fueron las que relacionan a las IES con sus medio, con el cual tratan de establecer determinados vínculos e incidir en él.

A continuación se trata de establecer un marco comparativo de acuerdo a las temáticas abordadas para cada uno de los actores involucrados en las dos IES.

Una de ellas fue la de la planeación estratégica, en ella, para la IES, se considera la articulación efectiva entre los grandes grupos de acciones derivados de las políticas nacionales que fueron apropiadas en el PIDE-M2 por la IES-M como Planes Maestros, entre ellos los de calidad (programas educativos y habilitación del personal docente), cobertura, normativa, gestión y vinculación<sup>47</sup>.

Debido a que los procesos de planeación se han realizado, desde el FOMES en adelante, esta IES cuenta con una fuerte experiencia en la generación de propuestas institucionales que le ayudan a generar recursos extraordinarios, sin embargo, sólo de 2000 en adelante se ha visto la tendencia a que los procesos de planeación se realicen de manera participativa. Los años anteriores ponen de manifiesto que eran las relaciones de poder las mayoritariamente se imponían para generar las propuestas de desarrollo.

Como ya se expresó, el objetivo del presente estudio no se relaciona con el estudio del poder, aunque es interesante resaltar que relaciones de poder no se

---

<sup>47</sup> El PIDE es un fuerte mecanismo de transmisión cultural, en tanto que para muchas acciones, incluyendo las no estratégicas, se pide por parte de las autoridades de más alto nivel, que se haga referencia a estos planes maestros.

pueden omitir, y de alguna manera, son entendidas y justificadas por los propios actores, especialmente por los que están en la más alto de las pirámides de la organización, por ejemplo, para un PTC- asesor de la IES-M queda muy claro como a continuación se puede apreciar:

*[en] cualquier Universidad Estatal, sin duda alguna, y esto es el argumento oficial, diría, es opcional, el PIFI, el PIFOP, la acreditación de programas educativos, eficiencia terminal mayor al 70 %, deserción menor del 30% en el 1° y 2° año de las licenciaturas. Esos indicadores son opcionales, sí usted gusta puede no asumirlos, sería una ingenuidad para cualquier Rector decidir, a menos por supuesto, que tuviera a su lado a decenas junto a él que le dijeran “Usted no se preocupe, tome los parámetros que le convengan a su Institución, aquí está para pagar la nómina, para pagar la luz, los focos y la electricidad, mantener un nivel de salarios adecuados...”, en fin, a menos que existiera esto para un Rector, la otra opción es aceptar las políticas federales, ahora, esto no quiere decir, desde mi punto de vista, que deban aceptar las políticas federales de manera completa...*

Se advierte, por un lado que se reconocen las relaciones de poder, que ellas condicionan el desarrollo de las IES, pero al mismo tiempo, los valores de la gestión; por otro lado, se habla de *aceptar* las políticas federales pero no se dice que contravengan las propias políticas de desarrollo de las IES. Sin embargo, por lo encontrado a través de la *investigación participante*, si bien es cierto que para algunos PTC existe reticencia en la adopción de estas políticas, no quiere decir que ellas constituyan la mayoría o una fracción determinante.

Esto lo podemos contrastar con algunas opiniones de otros PTC de la misma institución en las cuales no necesariamente se establece un nivel crítico sino de aceptación de las políticas o simplemente de los programas: por ejemplo para un PTC del área de ciencias biológicas cuando se le pregunta acerca de la conformación de los Cuerpos Académicos, señala lo siguiente:

*Sí, yo creó que nosotros somos el más claro ejemplo de que esto ha funcionado, porque nosotros sí hemos dado un salto cualitativo de cómo estábamos hace unos años a como nos encontramos ahora, y mucho ha sido precisamente de sacarnos de ese, que es el letargo que había, y sí han funcionado muchos Cuerpos Académicos, que ha veces no son tan fijos como lo maneja la SEP, es decir, nosotros definimos cuatro Cuerpos Académicos, es decir, Sistemática, ..., Ecología, Manejo Integral de Recursos y Conservación Biológica...*

Entonces, algunos elementos de la gestión para el desarrollo propuestas por la SESIC-ANUIES, son apreciados como valiosos y por ende pasan o formarán parte de los elementos, acciones y lenguaje de la nueva cultura de la gestión estratégica o para el desarrollo.

Para una gran parte de los PTC los procesos de gestión son vistos como algo favorable para los procesos de desarrollo de las IES y aunque podrían no estar de acuerdo con determinados programas en realidad, en términos generales la evaluación es positiva.

En la IES-G, en cambio, muchos aspectos son novedosos y se advierten como dados, pero de alguna manera como externos, esto puede observarse en una respuesta de un PTC de la IES-G

*Sí, tradicionalmente han venido programas académicos desde el centro. Ya tiene años. pero precisamente ahora hay una reforma educativa, entonces en esa reforma educativa nosotros estamos participando también como Unidad Académica de nueva creación, y como parte conformante de la misma Universidad tenemos la inquietud de modificar los planes de estudios, estamos haciendo aportaciones a partir de la lectura del estudio de los planes anteriores, entonces estamos aquí metidos en esto, pues para a la brevedad posible tener ya otra perspectiva más actual, más acorde con la realidad actual, para lo mejor de la Institución.*

Si se observa existe cierto nivel de reticencia a los programas que *vienen del centro*, pero ello no implica que no se deba admitir que son necesarias para el desarrollo de las IES. También puede apreciarse que la conducción de estas políticas tiene, en este párrafo dos fuertes intenciones que se coligan: lo institucional entendido como IES y el impacto social de ellas.

Sin embargo en una entrevista a un PTC de la IES-M, es posible encontrar una respuesta institucional para la reticencia mostrada por los PTC:

*... es muy posible, es muy posible y usted, dicho así como usted lo menciona, yo me atrevería a comentar que esto es un sentir en las Universidades públicas, y no lo dicen como "viene de políticas federales" dicen "viene del centro", entonces, [si] viene del centro, en automático lo rechazamos porque no partió de aquí, para el cambio de cultura, yo diría, no es necesario apelar a las políticas federales de mejora, sería cuestionar a más, es decir "señor ¿Es usted honesto en su trabajo?", independientemente y esto para cualquier espacio de trabajo "¿Usted si cumple con lo que le corresponde de acuerdo al cargo en el que está? y nada más, no por quedar bien, ni con la COPAES, ni con la subsecretaría de educación científica, ¿usted cumple con su trabajo?, usted profesor trabajador académico ¿cumple con su trabajo honestamente?, usted profesor verdaderamente ¿no tiene otros tres trabajos en donde le pagan tres salarios de Tiempo Completo?", nada más por ahí, y no estamos entrando al marco de lo Federal, con un llamado a cumplir con el compromiso, a cumplir de manera honesta, me parece que el cambio de cultura no tendría por qué estar derivando necesariamente de políticas federales...*

Este PTC está parafraseando –virtualmente- el argumento que podría dar cualquier funcionario asociado a los programas federales. Incluso al parafrasear, está expresando de alguna forma su acuerdo con ese funcionario virtual y su desacuerdo con los PTC que no estén de acuerdo con las políticas nacionales. Claramente se puede apreciar que, si bien hay una reticencia a aceptar que el

cambio de cultura de la gestión se deba a los programas federales<sup>48</sup>, lo que parcialmente es cierto, paradójicamente se acepta (se defiende) la política federal como un recurso para el desarrollo de las IES. Se observa, entonces que para negar a determinadas superposiciones culturales, es necesario aceptar otras, o se corre el peligro de ser un ser sin identidad. En otras palabras se precipitan determinados rasgos o aspectos culturales por un lado, pero ese vacío es compensado con otros que entran a conformar los nuevos o modificados esquemas de valores, creencias, conductas y formas de ver el desarrollo económico.

Con relación a los procesos de evaluación hasta el 2003 en la IES-M no había una gran cantidad de programas evaluados y mucho menos acreditados. Aunque algunos programas habían recibido el nivel 1. En la IES-G la mayor parte de los planes de estudio que fueron evaluados por los CIEES, estaban en el nivel 2 o 3. En otras palabras no habían recibido buenas evaluaciones. Sin embargo, es conveniente resaltar algunas respuestas de los PTC con relación a la evaluación. Algunas de las respuestas obtenidas para la IES-G, son las siguientes:

*-¿A partir de cuándo se da el mecanismo de querer cambiar los programas anteriores?,*

-con precisión no le podré decir.

*-¿Fue alguna propuesta específica de su unidad académica o de la Universidad?*

-Sí, como le digo, fue a raíz de las calificaciones que fueron no muy halagadoras, para la Universidad.

*-¿Quién dio esas calificaciones?*

-Esas calificaciones son las que dan los organismos nacionales.

*-¿Se refiere a los CIEES?*

Exactamente a ellos.

*-Entonces ¿ya fueron evaluados por los CIEES?*

---

<sup>48</sup> Esto de alguna manera es una respuesta psicológica lógica a la visión de que existen entes externos que pueden condicionar la conducta individual. Pocos aceptarían determinaciones exógenas a la conducta individual.

-Si, entonces a partir de ahí es de que *hubo mas conciencia* de está situación, vuelvo a decir ahorita estamos inmersos en esta situación.

-*Recapitulando, es ¿a partir de la recomendación hacia la evaluación que hicieron los CIEES, que finalmente caen en algunas recomendaciones, fue que se extendieron las acciones para que se modificaran los planes de estudios?*

-Así es.

-*¿Hubieron intentos anteriores?*

-Que yo sepa no

-*¿Tampoco sabe por qué no?*

- No porque tengo poco de haberme integrado de tiempo completo (tres años)

-*¿Cuál es el propósito de esa modificación?*

-Pues, el propósito es mejorar la *calidad* de la educación y *actualizar* lo que ya tenia años funcionando, que era en muchos casos obsoleto, en muchos casos eran programas enfocados de manera muy diferente a los *requerimientos actuales*, entonces estamos viendo todo eso, estamos manejándolo y trabajándolo para adecuarlo, conjuntamente en este caso las dos unidades... para finalmente ayudar a conformar un solo paquete con todos los lineamientos para mejoría de todo eso.

Se responde fuertemente a las evaluaciones de las organizaciones nacionales tales como los CIEES, se reconoce, además que se está inmerso en un proceso de mejora porque fueron evaluados y sus calificaciones no fueron muy halagadoras. Implícito está, que, además de las relaciones de poder y de la posible obtención ulterior de esos recursos, está el reconocimiento de que los programas de estudio estaban obsoletos y que no contaban con determinadas características, o lo que el entrevistado señala como los *requerimientos actuales* y, el los cuales, engloba todas las características, normas y requerimientos para que los planes de estudio sean calificados adecuadamente bajo los parámetros que manejan los CIEES, o en su caso los organismos acreditadores.

Un PTC de la IES-M señala lo siguiente:

Nosotros ya teníamos planeado someter los programas de estudio a los CIEES, porque consideramos que eso nos iba a dar más ventaja para el PIFI.

*-¿Entonces no hubo recomendación de autoridad alguna para la restructuración de su programa educativo<sup>49</sup>?*

-No

*-Además del propósito académico, es decir elevar la calidad y ... ¿qué más había?*

- Como ya le dije, contar con avances para que fueran tomados para el PIFI, que nuestra Facultad estuviese involucrada en la planeación...

*-¿y entonces?*

-Contratar a más profesores de tiempo completo porque no hemos logrado lo que nos habíamos propuesto en el PROMEP, nos hacen falta todavía varios...

En el proceso de gestión estratégica la IES-M está comparativamente más habilitada con relación a los PTC y CA que la IES-G. Algunas de las unidades académicas de la IES-M se tratan de adelantar a las evaluaciones de los CIEES con relación a los PE. La planeación de estos eventos no depende de una estructura formal de planeación sino de una Dirección que depende de la Secretaría Académica pero que se coordina con la Coordinación General de Planeación y Desarrollo.

Como en todos los ámbitos, no siempre es totalmente reconocido el esfuerzo de una unidad académica para obtener el nivel 1 de los CIEES:

Desde mi punto de vista quiero mencionar que la Facultad a la que pertenezco está en un nivel 1, si yo fuera evaluador no estaríamos en un nivel 1, dista mucho de llegar a un nivel 1, puesto que se carece de una planta de profesores con estudios actualizados, con una planta de profesores que de alguna manera están vinculados a la investigación, con [se tiene] una planta de profesores muy vieja, con muchos vicios, al igual que la Administración, carecemos de los laboratorios

---

<sup>49</sup> PE, programa educativo o plan de estudios que incorpora las nuevas políticas de la institución tales como flexibilidad curricular, tecnologías educativas, pertinencia, servicio social, impacto de CA y LGAC, etc..

aptos para el desarrollo, aulas que no están propias para la Docencia, y una investigación que nada mas realizan tres personas, con lo cual, no sé de que manera puedan estar haciendo las evaluaciones, pero si está Facultad está en nivel 1, muchas deberían estar, muchas más en nivel tres quizás, que no aparecen en sí.

Independientemente de la molestia del PTC y de las condiciones en que se dio la evaluación de los CIEES, lo que se denota es un *entendimiento* de lo que se evalúa y para qué se evalúa. Es decir, se puede ya contar con un grupo de PTC en esta IES que como el PTC entrevistado puede asumir ficticiamente el papel del evaluador: *si yo fuera el evaluador...* asegura, no haría tal o cual cosa, y lo dice porque *sabe, conoce*, cómo debe ser una evaluación de un PE y sus parámetros. Para los fines de esta investigación esta es una aportación para la confrontación de las ideas que se tienen con relación a una tendencia al cambio en la cultura de la gestión estratégica o para el desarrollo de las IES.

Los procesos de calidad están incorporados a la gestión estratégica con relación a lo anterior a un PTC fuertemente involucrado en los procesos de gestión se le pregunta acerca del tema de la calidad en los procesos académicos y de gestión de la IES y estipula lo siguiente:

*Los... planes básicos de la Institución, yo me atrevería a retomarlos del PIDE, este PIDE que llego en el año pasado, y tendríamos el Plan Maestro de Mejora de la Calidad de los Programas Educativos, y digo tres y no cuatro, porque creó que uno no sería estratégico, aunque este señalado como Plan Maestro en el PIDE, el segundo sería, el Plan Maestro de la Cobertura, el Plan Maestro sobre la Mejora de la Gestión, el cuarto sería de la Normativa ...*

La estructura de la gestión para el desarrollo de esta IES está fuertemente coligada con las estrategias de desarrollo nacional, esta estructura está en un proceso continuo de cambio a fin de adaptarse mejor a ellas.

*...el planteamiento de SEP en la búsqueda de eleva la calidad de la Educación Superior nos está planteando, a las universidades, dos metas muy concretas, acreditar programas académicos y agilizar procesos de gestión...*

Se aprecia que los programas son, de alguna manera tomados como exógenos, pero han sido endogenizados de alguna forma por el PIDE, aunque tal vez, no con tanta profundidad como en la IES-M.

¿Qué pasa cuando hay cierto tipo de reticencias para la adopción de los programas o para los cambios en las estructuras propuestas por la institución? En la IES-G se puede encontrar una respuesta por parte de los PTC:

*...hubo gente que dijo "yo me quedo como estoy, no cambio" y dijimos "Ok, te vamos a dar un respiro, pero el planteamiento es que te tienes que buscar formas de organización y de relación que vayan más allá de tu estrecho límite de programa..."*

La respuesta es contundente. Si bien es cierto existe cierto grado de flexibilidad, siempre se está ante las acotaciones tipo *jaula de hierro* que prestan las instituciones.

A otro PTC de esta IES se le pregunta acerca de la importancia de los programas nacionales y da la siguiente respuesta:

-Yo creo que debemos de tener alternativas para los programas nacionales

-¿En qué sentido?

-En el sentido de que no quedemos subordinados a ellos, que seamos capaces de responder a nuestras propias necesidades, sin que nos digan cómo debemos de organizarnos o hacer las cosas.

-Aunque dentro de esta misma temática, pero en otro orden de ideas, me gustaría saber su opinión acerca de lo siguiente ¿considera que es necesario elevar la calidad de los programas educativos?

-Si, por supuesto. Es necesario mejorarlos

*-Profesora, ¿cómo los mejoraría usted, si tuviese la oportunidad?*

Bueno, en primer lugar, yo lo haría más flexibles, con un sistema de créditos. Tal vez, puestos a distancia o con esa capacidad. Mejoraría las condiciones salariales de los profesores, aumentaría el número de profesores de tiempo completo, bueno y varias cosas más, como hacerlos más sociales.

*-¿Pero esos profesores que usted contrataría sólo se dedicarían a la docencia o también harían investigación?*

-Es obvio, no se puede estar desarticulado en las funciones sustantivas de la universidad, también tendrían que entrar al SNI [Sistema Nacional de Investigadores].

*-Y ¿la articulación entre ellos? Creo que no es posible realizar una investigación de gran magnitud e impacto con un solo PTC. Bueno en realidad le estoy diciendo mis ideas y no quiero influir en sus respuestas*

-No, creo que tiene toda la razón, actualmente ya ni publicar solo es posible. Ya se a lo que va. Es cierto, son necesarios los grupos de investigadores, pero es necesario orientar la investigación de acuerdo a nuestras necesidades, tomar en cuenta varias variables como lo es la región en la cual nos desenvolvemos, considerar lo que se requiere, los investigadores no deben estar solos en sus laboratorios o en sus cubículos, deben participar en su región.

*-¿Pasando a otra pregunta cree usted que una organización departamental ayudaría a estos procesos?*

Creo que si. La estructura napoleónica ya quedó atrás, es necesario incorporar nuevas formas de organización que nos auxiliien a ser mejores, a trabajar mejor, a desempeñar nuestros esfuerzos de manera coordinada y eficiente...

A pesar de las reticencias iniciales demostradas por la PTC, de la IES-M, con relación a los programas estratégicos de carácter nacional se observa que una vez que se le pregunta sobre las alternativas que tiene, éstas no difieren mucho de las propuestas nacionales. Existe una crítica *ex ante*, sin embargo, las respuestas que se encuentran *ex post* no son acordes con los criterios *ex ante*. En otras palabras no existe correspondencia entre la crítica y la acción.

Los criterios de calidad permean por varias partes de las instituciones, por ejemplo en una entrevista de una PTC de la IES-M:

-¿Hay algunos asesores especiales del rector?, ¿Hay algunas Direcciones, por ejemplo, alguna Dirección de Investigación o Posgrado, algún asesor del Rector, alguna persona específica que tenga incidencia en los planes de desarrollo...?

-Sí, existe la Dirección de Investigación y Posgrado, cuya Directora junto con otra asesora del señor Rector fueron las que organizaron el PIFI, son gente muy vinculada, muy conocedora en teoría de lo que son este tipo de programas, y como pueden abordarse a fin de tener mayores recursos para las instituciones.

- *Aparte de la importancia de allegarse de recursos, ¿Qué es lo importante del PIFI?*

-La mejora en la *calidad* educativa, precisamente se hacen llegar recursos para que tengamos una mejor calidad en programas educativos en cada Unidad Académica...

Se confía en los cuerpos directivos y asesores para la gestión de los recursos de los programas para el desarrollo, pero al mismo tiempo, se reconoce que estos programas tienen un impacto en la calidad de los programas educativos. Por supuesto que la calidad implica una serie de acciones interrelacionadas, pero en estos párrafos, lo que se quiso destacar, es el valor central que tiene la calidad en los procesos académicos.

Por otro lado, la estructura por DES se asocia a la habilitación, es decir al logro de la calidad del personal académico por medio del PROMEP. Para la IES-G es normativamente claro, pero su ejecución no ha estado libre de reticencias. Incluso se puede añadir que tanto las autoridades de la IES como las de la propia SESIC fueron flexibles para la conformación inicial de las DES, después (2001-2002) por medio de las propuestas disciplinarias de la ANUIES, CONACyT y PROMEP, entre otros organismos, se fundamenta la propuesta de modificar las DES (esto sucede de manera simultánea para las dos IES que se estudian), con diversos propósitos: asegurar que los programas favorecieran a más unidades académicas;

que la agrupación de las unidades académicas respondiera a ciertas similitudes o grado de homogeneidad; tratar de vencer determinadas asimetrías institucionales porque se piensa que de esa forma se operará mejor; presentar de mejor manera los indicadores; agrupar a los cuerpos académicos de manera tal que tuviesen impacto en más programas educativos; acoplamiento de las líneas de generación de conocimiento con los programas educativos; fortalecimiento de las tutorías, entre otros aspectos.

El siguiente argumento se da con relación a los procesos de reestructuración de las DES en la IES-G, que se estipula como un proceso autónomo.

*Aquí es lo interesante, un poco cuando nosotros planteamos el proceso de reestructuración [de las DES] sin haberlo comentado todavía con la SESIC y de manera particular con PROMEP, hubo gente que nos cuestionó “¿a partir de que parámetros o a partir de que planeamientos ustedes están sugiriendo una nueva forma de organización?”, nosotros les dijimos, “hay una clasificación de carácter internacional, etc.”, no los hemos podido convencer a todos, pero otros si están convencidos de esto e inclusive cuando nosotros le planteamos a la SESIC de manera particular de PROMEP que nosotros íbamos a reestructurar nuestras DES, como que hubo por un lado incredulidad, por otro lado ¿para qué lo hacen?, pero, lo que nosotros estábamos percibiendo en la dinámica que nosotros teníamos internamente en la Universidad es: que en vez de buscar formas de organización que nos posibilitaran el establecimiento de relaciones en red académicas dentro de la Universidad, se estaba dando una tendencia de atomización, esto lo quisimos atacar “hay que atacar la atomización, en la medida de lo posible”, y tratar de que alguna, no todas, algunas sí pudieran empezar a trabajar en DES, al menos en un proceso planeativo.*

A pesar del argumento, el PTC después cayó en contradicciones. Especialmente se exageró con relación al nivel protagónico de la gestión central de esta IES. Se asegura una originalidad de las ideas de las acciones, por ejemplo de las reestructuración de las DES, sin embargo, no es tal. Son directrices señaladas por

instituciones nacionales, la cual no desmiente esto porque le conviene que sus ideas sean consideradas como un proceso espontáneo de las IES.

La coincidencia de las acciones de restructuración de las DES entre diferentes IES -entre ellas las dos involucradas en el ámbito de estudio-, indica que este proceso no fue tan autónomo sino que, posiblemente, como se expresó, por las sugerencias de alguna institución de carácter nacional dieron cabida a estos efectos en las IES, quienes las tomaron como partes de sus decisiones internas. Es evidente que, además de los elementos desbrozados por los PTC en ambas IES, existe el elemento de carácter contingencial, por un lado, que se relaciona con administración de recursos escasos para las IES. Por otro lado, porque los recursos que se aprueban no favorecen a todas las DES por igual, una parte significativa de ellas se queda sin recursos de este tipo. Para el caso de la IES-M durante 2001-2002, sólo dos DES recibieron recursos, en tanto que las demás no recibieron nada.

Entonces, el propósito implícito, además del ámbito competitivo entre las DES, se fundamentaba en que si un número cada vez mayor de unidades académicas son agrupadas en una misma DES, el conflicto es menor, porque les toca a más unidades académicas, aun cuando las cantidades reales aprobadas sean las mismas. Por ende no sólo está los criterios académicos y de eficiencia, sino que también, está un criterio político que trata de evitar inconformidades que puedan llevar a críticas adicionales del modelo.

En efecto, para la IES-M, se dio un proceso similar de restructuración de DES por medio de un agrupamiento más racional, aunque con menos reticencias en algunas unidades académicas. Lo que se observó<sup>50</sup> en este proceso, por ejemplo,

---

<sup>50</sup> Se asistió a principios de 2003 en la IES – M a una reunión, en la cual, inicialmente, había aparente cordialidad entre funcionarios de alto nivel y PTCs miembros de una unidad académica. La reunión terminó de forma ríspida y ambas partes no pudieron ponerse de acuerdo, el tema era el cambio de una disciplina que pertenecía a una DES a otra con la cual no se identificaban los PTC que iban a ser cambiados. Algo similar sucedió con las disciplinas de ingeniería y arquitectura en la IES-G, que vistas desde fuera podrían superar barreras formar parte de una DES, sin

en la discusión acerca de que si determinada disciplina debería de pertenecer a una DES cambiando su lugar de origen es que como se explica un poco más adelante las discusiones dentro del modelo.

Dos aspectos se pueden correlacionar: que en la cúpula de las decisiones estratégicas de la IES-M. Además de preocuparse por la eficiencia paramétrica del modelo, existe la preocupación de no quedar mal ante determinados cambios sugeridos por los funcionarios encargados de los programas nacionales. Pero lo que es más importante con respecto a la observación realizada, es que las discusiones se dirimen *dentro* de las reglas del modelo, es decir *en* el modelo, no se discute la capacidad o pertinencia del modelo. En estas discusiones se parte de considerar a la DES como algo que *está dado*, sobre lo que se tiene que trabajar y el lugar en donde se realizan las acciones. El lenguaje está también adaptado al concepto y a la acción. El lenguaje es una especie de sancionador en donde quedan registrados los pensamientos y acciones de los actores, siendo este parte de la cultura, el lugar en el cual ella se manifiesta.

Este mismo lenguaje es el que se va adaptando y aceptando nuevos conceptos como el de *cuerpo académico* que se relaciona con la habilitación y capacidad de los mismos. Es cierto que tampoco es un proceso espontáneo, que haya surgido de la libre interacción entre los diferentes actores internos de la institución, pero es parte de la adaptación al medio<sup>51</sup> para no quedarse aislado o para poder seguir desarrollándose.

Pero en esta adaptación, en esta forma de pervivencia y supervivencia, las IES modifican su conducta, su lenguaje, su misión, su visión, sus PIDEs, sus programas para desarrollarse, la forma en que se interactúa, los actores que hoy están en ciernes, los PTC, toman, cuando menos en la IES-M un papel relevante

---

embargo, el escaso conocimiento de las identidades en las profesiones, no les permitió a los funcionarios diseñar una estrategia adecuada.

<sup>51</sup> El medio de una IES es diverso, pero su campo y su medio a la vez es el educativo. También se podría diferenciar el medio, de acuerdo a las interrelaciones con otros medios y otras organizaciones.

en los procesos de gestión. No puede decirse que si se les compara con los PTC de la IES-G sean tipificadamente los mismos, porque la mayor parte de los PTC de esta IES son de carrera, es decir, no le deben su entrada al PROMEP, lo que si sucede con la IES-M

La siguiente entrevista da cuenta de la importancia de los cuerpos académicos y los PTC- PROMEP en la IES-M:

*Si consideramos el programa PROMEP, ¿Ha implicado algunas transformaciones dentro de la Universidad?*

Bueno, la Universidad nuestra, si ha tenido una variante importante a raíz de la incorporación de PROMEP, la primera de ellas es la posibilidad de hacer crecer el número de tiempos completos en la Universidad, en lo cuantitativo digamos, la posibilidad que ha dado también la dinámica de PROMEP, es generar centros de Investigaciones que no tenía la Universidad, y creó que eso me parece que es un cambio importante, y si pienso que de alguna manera también en algunos sectores de la Universidad ha habido un cambio de actitud en términos de lo que implica la vida académica, hasta antes de PROMEP [1996] la vida académica era más bien, una liga de la relación Sindicato-Universidad de negociaciones a ese nivel, sin realmente importar el impacto a la vida académica, ahora creó que en ese sentido si ha tenido.

Como se logra apreciar, existe una valoración favorable a los procesos académicos derivados del PROMEP. Éste, se liga a la incorporación de PTC, de su agrupamiento en cuerpos académicos y que ellos puedan estar correlacionados con la gestión estratégica en un campo departamental llamado DES.

El PROMEP, como su nombre lo indica, fue un Programa de Mejoramiento del Profesorado, fue un programa que si bien en su etapa inicial (...), parte de la información que existe de programas educativos, su principal efecto fue con respecto a las plantas académicas [PTC], pero en el PROMEP no se exigía un trabajo más fino de planeación con respecto a los programas educativos, en la última parte de los proyectos de desarrollo de Cuerpos Académicos que se

firmaron con todas las Universidades del país, lo más que se solicitaba para las DES era una evaluación de los CIEES, entonces, era articulador pero era fragmentario, no se veía la incidencia, que si se fortalece una planta académica no necesariamente se fortalece el programa de estudios, porque una planta se desarrolla, se dedican todos los investigadores a producir nuevo conocimiento, y por supuesto que tenemos una planta académica fortalecida, pero son investigadores absolutamente ajenos a la docencia, por ejemplo a los programas de estudio, va a ser y esto si fue un primer intento del Gobierno Federal, pero va a ser hasta el PIFI que verdaderamente exista el elemento integrador, no es (...) el PROMEP es un preludeo, porque si tiene programas educativos, planta académica una instancia evaluadora externa, una definición de líneas de investigación, pero no está solicitando por ejemplo, el seguimiento del fortalecimiento de los programas educativos<sup>52</sup>.

Se aprecia en el largo párrafo anterior, el conocimiento que tiene el PTC de la gestión estratégica en la IES y en las IES en general. Pero además se estima que ya hay una experiencia, un amplio camino recorrido en esta IES en los procesos de gestión. Se observa notoriamente como este PTC puede diferenciar en entre diversos tipos de programas para el desarrollo a través del tiempo, incluso, puede establecer cierta visión crítica con relación a un programa y señalar sin ambigüedades, de qué adolece ese programa.

Así, el siguiente párrafo da muestra del conocimiento que tiene este PTC: "...en el PROMEP no se exigía un trabajo más fino de planeación con respecto a los programas educativos, en la última parte de los proyectos de Desarrollo de Cuerpos Académicos que se firmaron con todas las Universidades del país, lo más que se solicitaba para las DES era una evaluación de los CIEES..." El PTC, está ostensiblemente involucrado en los procesos de gestión, ha recorrido parcialmente [de acuerdo a la preguntas que se le hicieron] algunos programas de desarrollo y los ha podido diferenciar a pesar de estar constituidos como nuevos productos de

---

<sup>52</sup> Este último propósito se realiza por medio del PIFI y del PIFOP (que es de menor peso que el primero). La tendencia es ver articulados a estos dos programas dentro de las acciones estratégicas de las IES

la gestión diseñados para las IES. Ha sido capaz de señalar determinadas fisuras, describir sus configuraciones y parcialmente sus instrumentos. Es un PTC que acepta en gran parte los programas como son y se adentra y se involucra en ellos, porque los conoce y propone mejoras, o sabe de los programas que se han constituido como mejores alternativas.

La situación es diferente para la IES-G

*El proceso de reestructuración de Cuerpos Académicos es una consecuencia de la reestructuración de las Dependencias de Educación Superior, de las DES. Originalmente la Universidad hasta el año pasado contaba con 19 Dependencias de Educación Superior [la propuesta fue con 13 DES]..., ...a nosotros de manera particular, nos toca llevarnos a cuesta este proceso de reestructuración de Cuerpos Académicos, y evidentemente el primer problema al que nos enfrentamos es a que la gente desconoce la propuesta, uno;... dos, si no le llevan la propuesta pues simplemente no la estudian, ni la valoran, le damos lo material y sí se quedan guardados; tres, se está viendo, al menos en nuestra Universidad, pertenecer al Cuerpo Académico sólo como la posibilidad de poder acceder al estímulo, al desempeño docente, y ya está anunciado, yo creo que para todas las Universidades de que solo podrán concursar en el estímulo a partir del 2005 quienes sean perfiles PROMEP, que tengan posgrado, ahora, que sean integrantes de un Cuerpo Académico*

Sobre su aceptación o no sobre los cuerpos académicos el PTC contesta lo siguiente:

*[...] yo comparto la idea del Cuerpo Académico, me gusta más que la idea de Academia, la idea Academia es muy rígida, acorta mucho, es más un espacio de poder que una posibilidad de iniciativas académicas, y al Cuerpo Académico le veo mucho potencial.*

Otro PTC de la misma institución plantea lo siguiente:

*-Ese es otro problema que tenemos que nos lleva a la reestructuración, de qué los Cuerpos Académicos el año pasado no alcanzaron a registrarse, se abrió la convocatoria se venció y no, y como ya todo es de manera digitalizada se cerró.*

*-Sí, igual pasó allá [IES-M] , dicen que el Sistema allá se saturó.*

*-Y aquí el gran problema que tuvimos es el cambio de Administración, y entonces, sí trae un poco de desequilibrio esa decisión y también por problemas técnicos, el asunto es que no pudimos hacer el registro de Cuerpos Académicos el año pasado, y esta vez ya se registraron, también se estuvo trabajando para al buscar la reestructuración de DES, pues, se estuvo buscando una manera de registrar Cuerpos Académicos, de conformarlos...*

*-Ahora, ¿Éstos Cuerpos Académicos normalmente o generalmente están conformados por puro PTC con perfil de Doctor, o tienen Maestros o tienen Licenciados?, ¿Cómo?*

*-No, sí están fundamentalmente son maestros de tiempo completo, de base, porque tenemos maestros invitados, de base y al mas alto nivel, que son los que liderean los Cuerpos Académicos, de Doctorado, se revisó quienes efectivamente tenían los grados, el Doctorado, Maestría en Ciencias y también hay Licenciaturas (...) hay maestros con nivel Licenciatura, pero son los menos y son los que teníamos la duda de si entraban, realmente se consideró eso y están dentro de los Cuerpos Académicos, gente que tiene Licenciatura como el grado.*

Hay fuertes diferencias en la conformación de CA en ambas instituciones, mientras en la IES-M no se admiten licenciados, se admiten a pocos maestros y, en la mayor parte de los CA, los actores involucrados detentan el grado de doctor.

El liderazgo en la IES-G se pide desde fuera, en la IES-G es más espontáneo, no depende de elementos externos y existe una tendencia a autoregularse. Por otro lado, es cierto que existen problemas técnicos como los observados para el registro de los CA pero es mucho menos importante en la IES-M que en la IES-G. En esta última, problemas de este tipo le pueden generar alteraciones en la forma de conducción de la gestión para el desarrollo, en

cambio en la IES-M, no implica mas que inconvenientes que son reclamados a la autoridades.

Un problema que se puede apreciar en ambas instituciones es el de la *normatividad*, tanto en el FOMES, como en el PIFI se piden que la normatividad se adecue a las nuevas circunstancias del desarrollo de las IES.

Es una preocupación que no es menor porque impide la eficiencia en los procesos de gestión tanto estratégicos como los funcionales de las IES:

*...tenemos ese problema de nuestra normatividad que tenemos a partir del proceso de reforma: tenemos una nueva ley que tenía 30 años que no se modificaba y tenemos un nuevo estatuto, entonces, en esas dos figuras jurídicas que son el marco genera. No están contemplados ni las DES, ni los Cuerpos Académicos, hemos estamos pensando en que tiene que hacerse una revisión de nuestro marco normativo a ver si es posible incorporar esas figuras o no, porque también pueden ser perentorias en función que son programas federales, de financiamiento para dar curso, pero que tenemos entendido que en otras Universidades ha dado resultado, porque son prácticamente redes, pero por nuestra parte en nuestro proceso de reforma está, y en la normatividad está la orientación hacia la conformación de redes que repito, son prácticamente son eso, entonces en nuestro PIDE no están esas figuras contempladas de DES y de Cuerpos Académicos, sí se mencionan, pero no como una estructura formal, no, porque tenemos la limitante de nuestra normatividad que no está ahí, y el PIDE debe estar ligado, no debe descuidar la normatividad, debe estar dentro de ese marco, entonces, fundamentalmente esas figuras, pues, las utilizamos o las empleamos para conseguir los recursos extraordinarios en el marco del PIFI.*

La normativa abarca también las relaciones laborales, los acuerdos con los sindicatos que bajo la visión de muchos PTC y autoridades de las IES impiden un mejor desarrollo de las programas. Sin embargo, ambas instituciones han tomado con mucha cautela los cambios organizacionales propuestos porque implicarían asumir riesgos o estructuras que con el tiempo serían perentorias. .

#### 4. Los resultados de los Cuestionarios<sup>53</sup>

La aplicación de un mismo cuestionario para las dos IES, tuvo el propósito de reforzar las apreciaciones que se derivan de las entrevistas y amplió el margen de conocimiento acerca de la valoración que de la gestión estratégica muestran los PTC (perfil deseable) y el personal administrativo. La mayor proporción de las encuestas, aproximadamente un 80% para las dos instituciones, fue aplicada al personal docente, en tanto que el restante 20% fue aplicado al personal administrativo. Se aplicaron 15 y 25 encuestas respectivamente puesto que la diferencia entre PTC (con reconocimiento PROMEP) favorece a la IES-M.

En tanto que *valoración*, el cuestionario no tiene el propósito de que el trabajo interpretativo se fundamente en aspectos cuantitativos, sino más bien, de fortalecer el análisis *cualitativo* que se ha realizados por medio de la interpretación de textos, observaciones y entrevistas.

El diseño del cuestionario fue realizado para que se pudieran juzgar *cinco dimensiones*<sup>54</sup> de valor interrelacionadas entre sí: las que se interconectan con a) planeación estratégica, b) la estructura organizacional, c) con la calidad de los programas educativos, d) con el desarrollo y la habilitación de los cuerpos académicos y con e) la articulación social de tanto de los PE como de los CA.

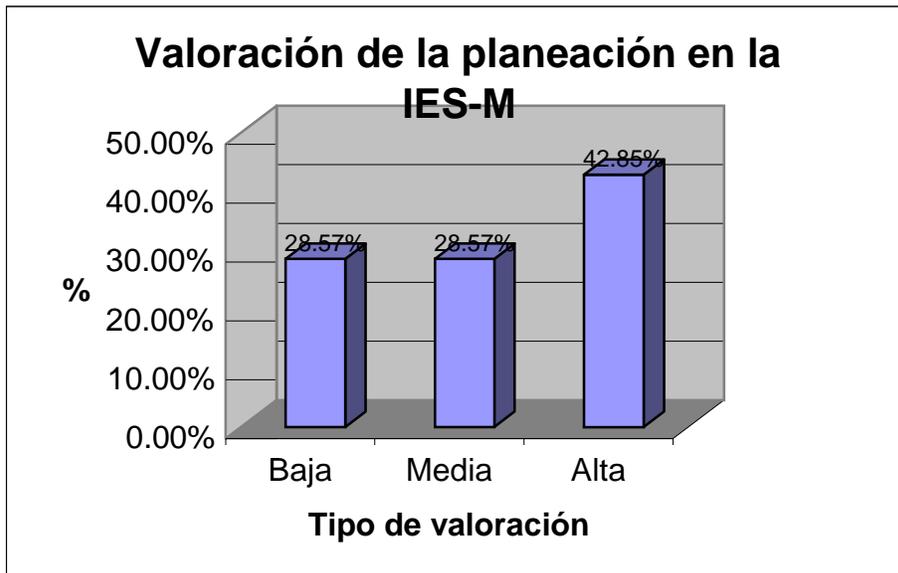
Estas dimensiones permiten, de alguna manera, diferenciar tanto la valoración de la gestión que, de acuerdo a sus circunstancias específicas, realizó cada una de las IES, como a continuación puede apreciarse.

---

<sup>53</sup> Al final del capítulo se muestra el cuestionario que fue aplicado para el personal de las dos DES. La característica de este cuestionario es de *prueba rápida* en tanto que facilita la respuesta del encuestado no tomándole mucho tiempo en la contestación y se abarcan varios temas a la vez. Además, permite el diseño de preguntas repetitivas a fin de evaluar la en más de una ocasión la congruencia de las respuestas. Finalmente no se toma en cuenta, porque de alguna y otra manera está incluida en las otras dimensiones de valor, la valoración de los programas transversales.

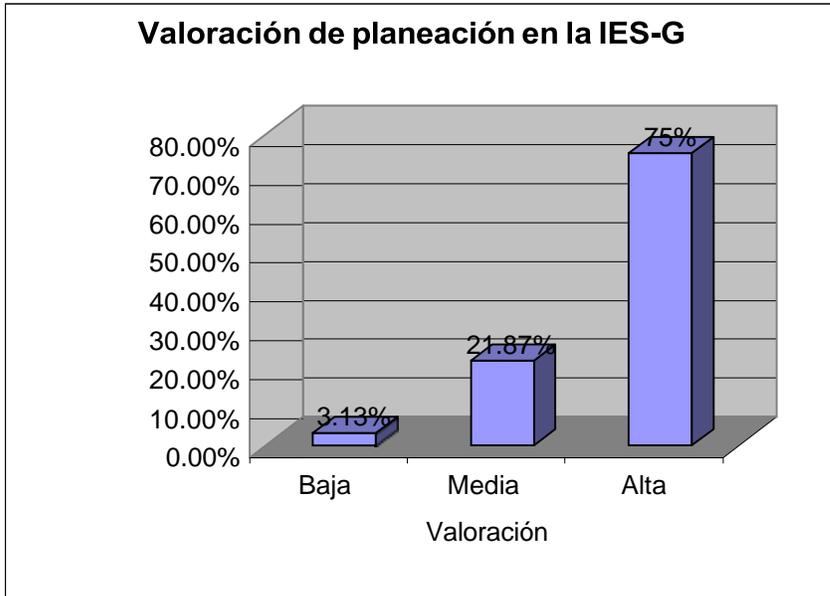
<sup>54</sup> Se entiende como dimensión el espacio de valor con una temática común.

Con relación a la dimensión de *planeación estratégica* que estuvo integrada por los reactivos *planeación por objetivos*, *planeación por programas*, *planeación estratégica* y *mejora continua* se obtuvo el siguiente resultado para la IES-M:



Un alto porcentaje de la valoración lo recibieron la planeación estratégica y mejora continua. Sobre todo esta última que es la más apreciada por esta IES. Esto en parte es explicado porque esta institución lleva, al menos, 9 años de continuidad en sus procesos de gestión estratégica, en los cuales se ha involucrado fuertemente con los grandes programas nacionales como el FOMES, el PROADU, el PRONAD, el PIFI, PROMEP y el PIFOP.

En tanto que la valoración para la IES-G, en para esta misma dimensión de valor se obtuvieron los resultados siguientes:

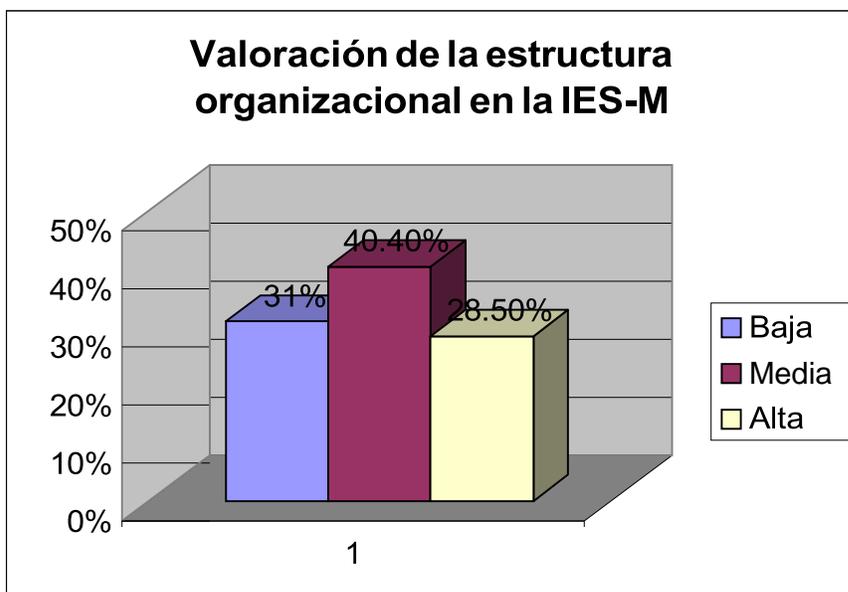


La valoración es muy similar para todos los reactivos excepto para la planeación por programas. Los cambios que se han dado en el énfasis de la planeación con relación a una visión estratégica influyen para que la valoración para este tipo de planeación. Lo *estratégico* de la planeación se interpreta como aquello que va a resolver determinados problemas estructurales en el desarrollo de las IES.

De acuerdo con los anteriores resultados, la planeación se valora de manera más alta en la IES-G, ello se debe, en parte a que esta IES se ha visto involucrada en los últimos años en fuertes procesos de discusión acerca del rumbo futuro que debe tomar su desarrollo. Se piensa también que mediante la planeación se podrá contribuir al desarrollo regional, tanto de la institución como del propio estado y, por último que mediante ella se podrá lograr un impacto social de las funciones sustantivas de esta IES.

La siguiente dimensión es la que se denominó como la *estructura organizacional* e incluye los siguientes elementos: estructura divisional, DES, descentralización, desconcentración, órganos colegiados y estructura departamental<sup>55</sup>.

Los resultados que se obtuvieron para la IES-M fueron los siguientes:

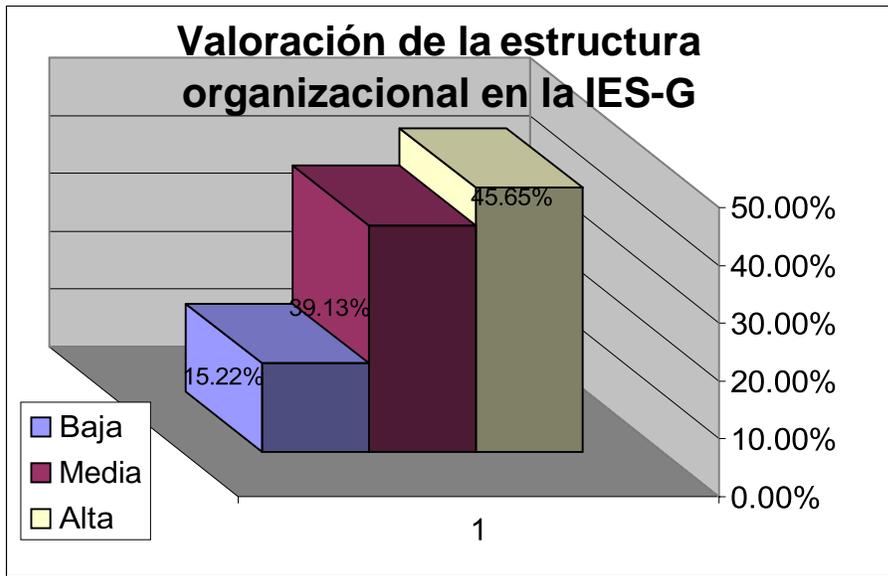


De acuerdo con las observaciones realizadas en la IES-M se tiene que, a pesar de la congruencia observada con los programas nacionales, todavía es un tema de discusión la estructura propuesta por la SESIC y la ANUIES, en especial la departamentalización, no es del todo bien vista, como plataforma para realizar la planeación de las funciones sustantivas y adjetivas de las IES.

Debido que la IES-M se encuentra en uno de los estados mas pequeños del país, los temas de desconcentración y descentralización, si bien están en el plano de la discusión estratégica, son relativamente menos importantes en los procesos de gestión para el desarrollo.

<sup>55</sup> Nota metodológica. Muchos de los elementos fueron con nombres diferentes para observar la congruencia en las respuestas.

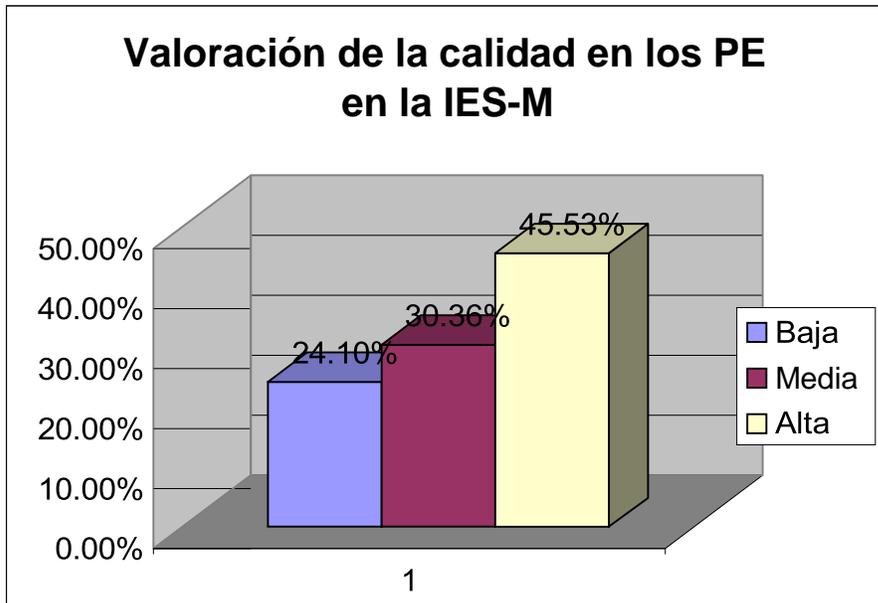
Los resultados obtenidos para la IES-G fueron los siguientes:



De acuerdo con lo anterior existe congruencia entre la valoración de la planeación y de la estructura organizacional. Aunque esto puede ser interpretado, no por la estructura real departamental en esta IES, sino más bien, por los siguientes dos factores: la falta de experiencia en procesos integrales para el desarrollo y la visión idealizada de la planeación, en este sentido prepondera más lo que *debe ser*, en lugar de lo que realmente es. El resultado de los datos individuales existe congruencia entre lo que es una visión por DES y una estructura departamental o divisional, que son muy semejantes. Es de resaltar que el elemento *descentralización* fue uno de los que más porcentaje de aceptación tuvo, lo que se explica por la dimensión del estado de Guerrero.

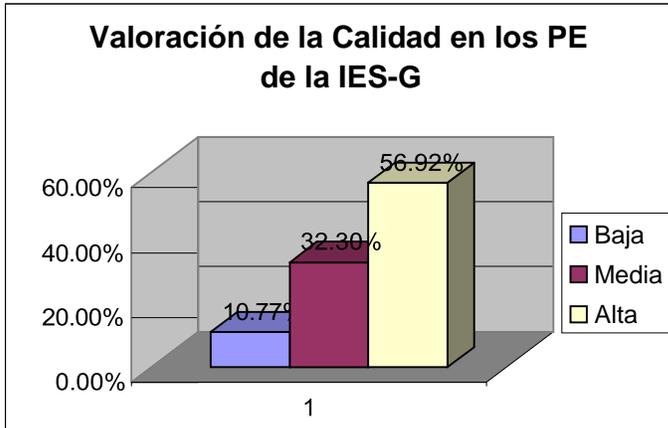
La siguiente dimensión está relacionada con la apreciación de la calidad de los programas educativos, los temas vinculados fueron: *enfoque multidisciplinario, calidad en los PE, evaluación de los PE, flexibilidad, acreditación, certificación, innovación y calidad total.*

Los resultados obtenidos para la IES-M se muestran en la siguiente gráfica:



Se observa que un porcentaje importante considera como aceptable los criterios de calidad que son propuestos por la SESIC y otras instancias nacionales. No obstante en la IES-G el nivel de aceptación es mayor. Es de resaltar que han tenido un impacto positivo la política de elevar la calidad y realizar evaluaciones de los mismos, sin embargo, elementos tales como la certificación, acreditación e innovación son apreciados como de una importancia menor. Lo que es factible que suceda es que, de acuerdo a los procesos nacionales de evaluación, estos todavía mantienen un rezago con relación a los programas para elevar la calidad por lo que los actores involucrados, todavía no tienen la experiencia suficiente con relación a ellos, por lo que muchas de sus respuestas se pueden fundamentar en lo que *debería de ser*.

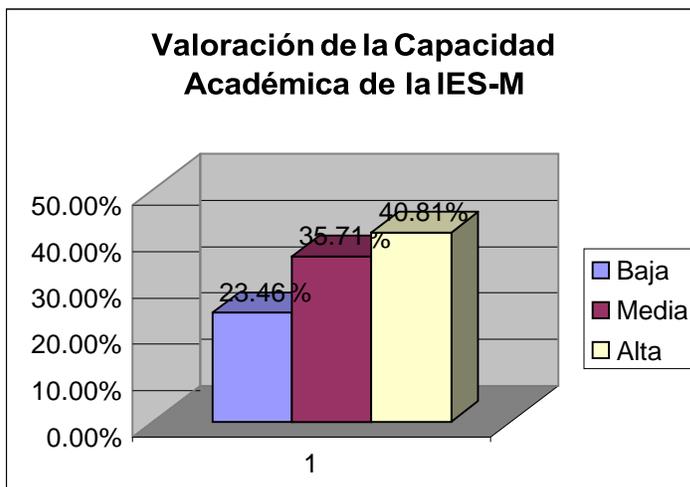
Con relación a las respuestas obtenidas para los mismos ítems en la IES-G se tiene lo siguiente:



Como ya se expresó, esta IES valora en mayor medida los procesos de calidad en los PE, sin embargo, a diferencia de la IES-M, lo que más se valora es la flexibilidad y la innovación, lo cual corrobora al menos dos elementos que se han considerado como importantes en los proyectos de desarrollo, el cambio de programas educativos a programas innovadores y flexibles, lo cual se relaciona (además de los procesos de acreditación) de la orientación regional que es importante para los planes de desarrollo futuros de esta IES.

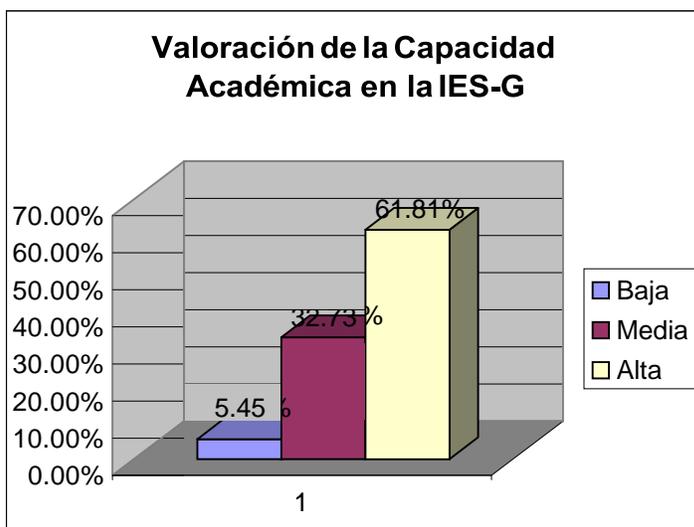
La dimensión de capacidad académica en las IES se relacionó con aspectos tales como *cuerpo académico, profesor investigador, PTC, perfil deseable, perfil reconocido, perfil promep, liderazgo académico*.

Los resultados obtenidos para la IES-G se pueden observar en la siguiente gráfica:



Aunque la valoración con relación a la capacidad académica del personal académico, especialmente de tiempo completo de la IES, no es tan alta como en otras dimensiones de valor, es interpretable porque en esta IES todavía no existen un cuerpo académico consolidado que sea como el *bench marking* de los demás. Debido a ello es las valoraciones más altas las recibieron los PTC o lo que es similar el Profesor Investigador, en parte porque es lo que se tiene, sobre lo hay experiencia. Sin embargo, las valoraciones más bajas fueron recibidas para el perfil reconocido y para el perfil PROMEP, porque en el caso del primero existe también poca experiencia o los casos existentes son insuficientes para valorar, en tanto que para el perfil PROMEP en las entrevistas se juzgó que no era algo sustantivo para el desarrollo de las instituciones.

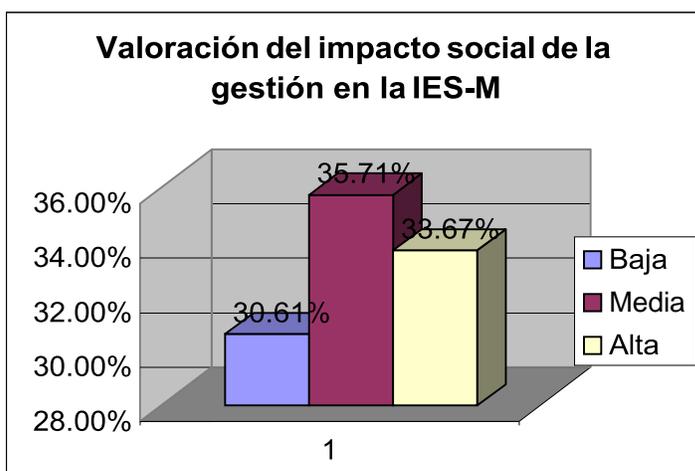
Por parte de la IES-G de acuerdo a los resultados obtenidos se pudo realizar la siguiente gráfica:



La valoración con respecto a la capacidad académica es muy alta en la IES-G. Esto es el resultado no de la experiencia que se tenga con relación a los CA y la integración de los PTC en determinadas líneas comunes de investigación. La valoración es alta porque se piensa que mediante ellos se podría lograr un fuerte desarrollo en las acciones desarrollo de esta IES. Su visión es vista más como

posibilidad que como evaluación de los hechos, puesto que en esta IES los CA tienen mucho menos integración que en la IES-M.

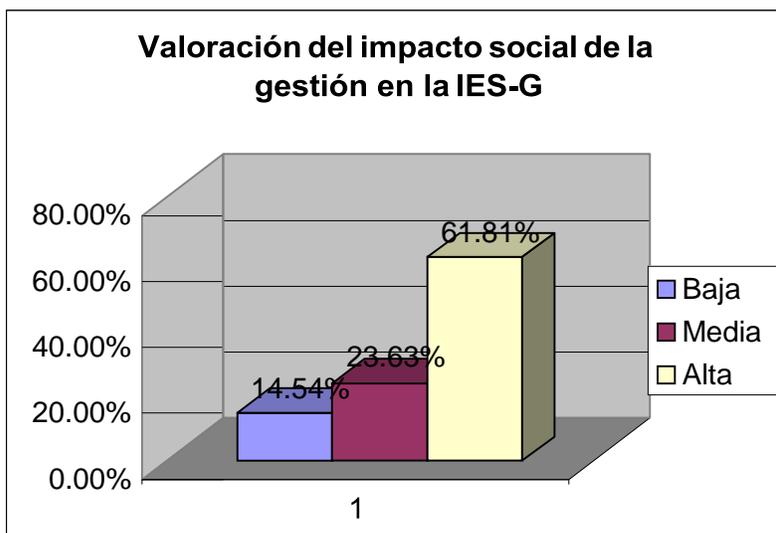
Con relación a la dimensión social de las acciones de gestión de las IES, los principales elementos analizados fueron los siguientes: redes de investigación, pertinencia de los programas educativos, vinculación, diferenciación, cobertura, movilidad e intercambio académico.



Dos de los elementos que tuvieron una valoración favorable fueron los de vinculación y pertinencia de los programas educativos, ya que por medio de ellos se aprecia que se puede tener un impacto social alto. Especialmente para algunos PE de licenciatura y técnico superior universitario y profesional asociado se considera como apropiada esta característica. A un nivel un poco más bajo viene la valoración de redes académicas y finalmente, los ítems que menos valoración tuvieron fueron los de diferenciación y cobertura. El primero, la diferenciación, fue un elemento que se valoró fuertemente de 1995 a 2000 y que se relacionaba con la visión de crear universidades con una fuerte orientación hacia la generación de conocimiento. Sin embargo, durante todo ese período, se pudo denotar que se requerían de fuertes transformaciones estructurales de las IES, entre ellas, las de contar con líderes académicos con altos grados de reconocimiento académico que pudiese producir y reproducir el modelo propuesto. El segundo elemento, la cobertura, ha disminuido en su intensidad dada la política actual de la IES que

privilegia la calidad de entrada en lugar del número de inscritos. También, ha disminuido el carácter de las intenciones sobre la regionalización de la educación.

Los resultados para la IES-G se pueden apreciar en la siguiente gráfica:



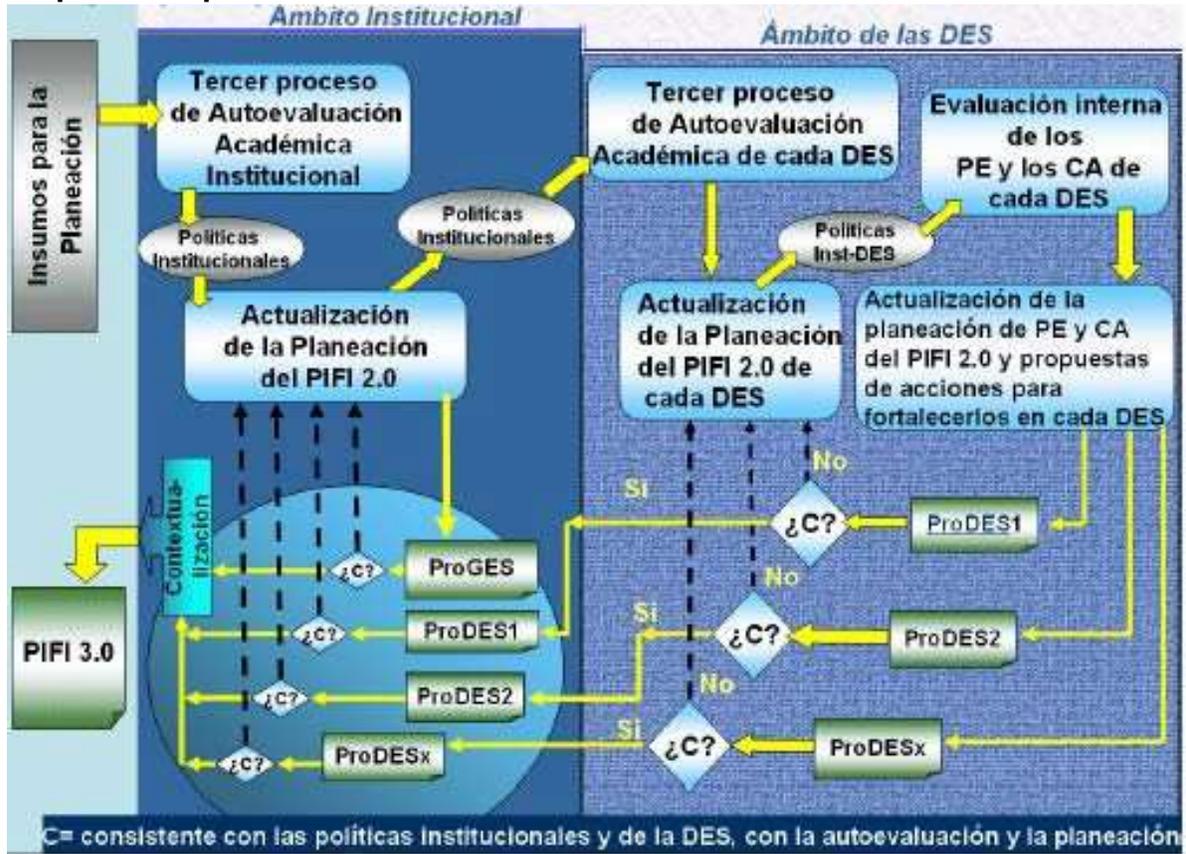
Para esta IES uno de los aspectos importantes de la gestión para el desarrollo es el impacto social y regional de los diferentes aspectos involucrados, por impacto social esta IES entiende los efectos que pueda tener la educación sobre el bienestar de las capas más desfavorecidas de la población. Es este el sentido en que debe interpretarse que los factores de más peso hayan sido el de pertinencia y el de cobertura. El primero por el sentido social que se piensa debe tener la educación y, el segundo, por las dimensiones y geografía del estado de Guerrero, así como por la visión más flexible de acceso a la educación superior.

Debido al carácter del desarrollo, esta IES no presenta una valoración alta con relación a elementos tales como el de *redes de investigación, diferenciación y movilidad*. Esto se debe al actual grado de desarrollo que se tiene con relación a la habilitación de sus PTC y de sus CA la cual es relativamente baja y por ende, no se pondera de igual manera que un PTC o un CA que ya tiene determinados niveles más elevados de habilitación.

En el siguiente capítulo se destaca la influencia del modelo del management estratégico que se privilegia en los principales programas para el desarrollo de las IES. Se trata del modelo de calidad total y mejora continua. Es una adopción de los modelos aplicados a las organizaciones privadas pero que se ha juzgado como aceptable para integrar los procesos de gestión en las IES.

## Anexo I

### Esquema de planeación de un PIFI



Fuente: SESIC, *Guía PIFI 3.0*. [www.sesic.sep.gob.mx](http://www.sesic.sep.gob.mx) Consultado en junio de 2003

## Anexo II: Cuestionario aplicado

Los siguientes **conceptos** han sido recurrentes en los documentos de la gestión estratégica de las IES. Se pide que dé una respuesta personal (no institucional) de cómo evalúa a cada uno de ellos. Escriba una cruz en el renglón correspondiente. Ejemplo:

	Concepto	oportuno	No relevante	conveniente	indispensable	Necesario	Sin referencia
1	Cuerpo Académico	x					

Continúe en el siguiente cuadro (recuerde que se pide su punto de vista)

	Conceptos	oportuno	No relevante	Conveniente	indispensable	necesario	Sin referencia
1	Cuerpo Académico						
2	Profesor investigador						
3	PTC						
4	Perfil deseable						
5	Perfil reconocido						
6	Perfil Promep						
7	Redes de investigación						
8	Lideres académicos						
9	Tutorías						
10	Enfoque multidisciplinario						
11	Calidad en los PE						
12	Evaluación de los PE						
13	Pertinencia de los PE						
14	Vinculación						
15	Diferenciación						
16	Cobertura						
17	Flexibilidad						
18	Acreditación						
19	certificación						
20	Innovación						
21	Movilidad						
22	Calidad total						
23	Intercambio académico						
24	Estructura divisional						
25	DES						
26	Descentralización						
27	Desconcentración						
28	Organismos colegiados						
29	Estructura Departamental						
30	Planeación por objetivos						
31	Planeación p/ programas						
32	Planeación estratégica						
33	Mejora continua						

### **Anexo III. Algunas preguntas aplicadas en las entrevistas.**

De acuerdo con los puestos que ha ocupado en el ámbito universitario ¿considera que ha cambiado la estrategia de desarrollo de la universidad?

SI \_\_\_ NO \_\_\_ En caso de contestar afirmativamente ¿podría puntualizar en qué aspectos?

Un documento universitario presenta ciertos indicios para una determinada periodización de la planeación de la universidad. ¿Distingue usted algunos períodos?

¿Existe un proceso de planeación estratégica en la universidad?

Considera al PIDE como un buen instrumento para llevar a cabo la planeación universitaria

¿Qué elementos considera pertinentes en el PIDE de destacar como instrumentos de planeación?

¿Cuando usted ingresó a la universidad, existía ya la estructura por DES?

¿Cómo se daba el proceso de participación en la planeación para el desarrollo?

Considera que la DES es la mejor estructura organizacional para instrumentar la planeación estratégica en la universidad?

¿Ha sido diferente la participación en el FOMES y en el PIFI?

¿Podría decirnos si el COPAES está integrado en la propuesta del PIFI?

¿Podría indicarnos si las propuestas del FIUPEA están incorporadas en el PIFI?

Considera al PIFOP como una alternativa viable para el desarrollo del posgrado en la universidad

¿Qué otras alternativas conoce para el desarrollo de los posgrado?

¿Significa el PIFOP un cambio en la estrategia de desarrollo del posgrado en la Universidad?

¿Cómo se evalúan los programas académicos en la universidad?

¿De qué manera se incorporan las recomendaciones de los CIEES a la estrategia de desarrollo de la universidad?

¿De qué manera se incorporan las recomendaciones de la ANUIES a la estrategia de desarrollo de la universidad?

¿Cómo se integra el FIUPEA a la estrategia de desarrollo de la universidad?

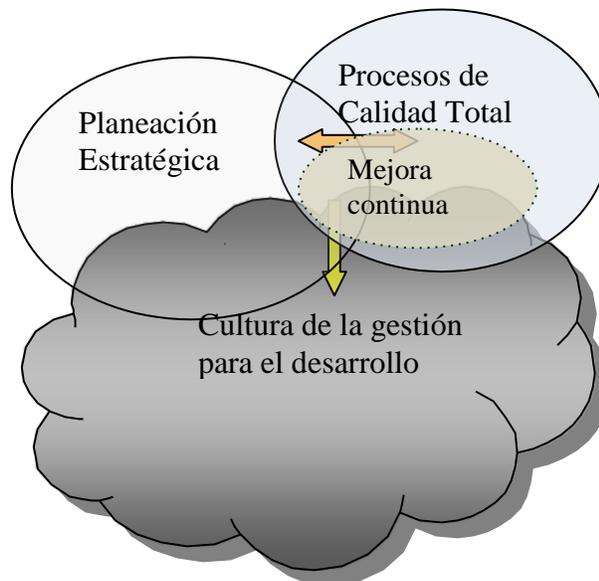
¿Cuál es la forma de asegurar la calidad de los programas educativos en la institución?

¿De que manera se integran las políticas de los COPAES a la Universidad?

## CAPÍTULO 9. LA VISIÓN DE LA CALIDAD TOTAL, LA MEJORA CONTINUA Y LA GESTIÓN ESTRATÉGICA

En las IES sujetas de estudio se aprecia que han tomado el lenguaje de la gestión estratégica para referirse a sus procesos de planeación que a la vez están articulados a los grandes programas nacionales como lo son el PIFI, el PIFOP, el PROADU, el PROMEP, con los organismos evaluadores como lo son los CIEES, el CONACyt y los COEPES, así como la influencia que tienen distintos organismos nacionales e internacionales tales como la ANUIES, la propia SEP-SESIC, o el BID, Banco Mundial o la UNESCO. Debido a la complejidad de los procesos de gestión, las IES han pesado en articularlos por medio de una visión matricial en la cual la estructura Departamental, o por DES, juega un papel privilegiado. Porque en ella se vierten las políticas, los programas y los diversos proyectos que conforman los procesos de gestión estratégica (management) para el desarrollo.

La conformación de la cultura de la gestión estratégica recibe una fuerte influencia de estos dos elementos del management: los procesos de calidad total y de mejora continua. El siguiente gráfico trata de explicar esta interacción:



Lo que trata de decir el gráfico es que el proceso de calidad total que se establece en las IES no puede separarse de los procesos de mejora continua –articulados a la gestión estratégica o planeación-. Como ejemplo se puede decir que la mejora en la calidad de los programas de estudio se aprecian desde un punto de vista integral o total; además, puesto que ellos son evaluados por los CIEES, estas evaluaciones proponen procesos de mejoramiento continuo. Así, los CIEES determinan ciertos niveles (1, 2 y 3) para distinguir a los programas de licenciatura con relación a diferentes rangos de calidad. Aquí están considerados los dos factores: la calidad total –vista como un proceso- y la mejora continua –obtención de los niveles- para los programas de estudio. Otro ejemplo, en el que se puede apreciar la vinculación entre estos factores, es el de la incorporación de los posgrados al Programa Nacional de Posgrado. Cada uno de estos programas de posgrado debe presentar su plan de desarrollo a fin de que sus metas y objetivos tengan el apoyo del PIFOP. El PIFOP propone un proceso de mejoramiento continuo en los programas de posgrado a fin de que ellos puedan tener su registro en el Programa Nacional de Posgrado. Los ejemplos pueden abundar, para el caso de los PTC, el lograr el perfil deseable reconocido institucionalmente, también implica un proceso de mejora continua: publicaciones de calidad, docencia, tutorías y gestión. Su evaluación los lleva a obtener determinados niveles de calificación, a nivel individual por medio del SNI y de manera colectiva por su pertenencia a cuerpos académicos, desarrollo de líneas de investigación e integración e redes de investigadores.

Por otra parte, la planeación estratégica se asocia a los procesos de calidad total y de mejora continua. Es aquí, en las que las visiones de racionalidad, eficiencia y eficacia se asocian a los procesos de calidad a fin de plantear un proceso de desarrollo de largo plazo para las IES.

Si bien es cierto que la planeación no es un tópico nuevo en el desarrollo de las universidades, también es cierto que la implantación de la planeación estratégica es un proceso novedoso en las IES y surge de mediados de los noventa hasta nuestros días. En sus inicios, la planeación estratégica no hacía referencia

explícita a los proceso de mejora continua. Esto se da con mayor énfasis a partir del año dos mil en adelante.

La influencia del management estratégico ha sido muy fuerte en las IES. Pero esto no siempre ha sido así. Por ejemplo, la ANUIES, desde su creación (cincuentas del siglo veinte)<sup>1</sup> propone esquemas racionales de planeación a fin de ser instrumentados en las Universidades públicas, pero esta visión resalta a la planeación más como un proceso de control y de racionalización que como un proceso de cambio y transformación. En cuanto planeación como un proceso racional, su aplicación en las IES no había previsto que conllevara toda una serie de objetivo integrales, que tuviesen la intención de acortar las asimetrías tanto entre las DES como entre las unidades académicas e influir en el desarrollo social, La planeación o gestión no tenía este carácter estratégico, en el sentido que hoy se la da esta palabra, que entre otras cosas, tiene que ver con procesos integrales que abarcan el análisis del entorno y con una visión de largo plazo.

El crecimiento de la matrícula y de las profesiones durante los sesenta y setenta del siglo pasado, dio origen a que las IES se consideraran como organizaciones complejas (Campos: 1999, 67). Esta complejidad dio como resultado que para algunos estudios de estas organizaciones fuese utilizada las metáforas de los *acoplamientos débiles* y del *bote de basura*. Así mismo, esto resultaba útil si se realizaba un análisis de significado, porque estas dos metáforas podían explicar lo que aparentemente no podía ser descubierto bajo un enfoque estrictamente racional.

Sin embargo, es necesario reconocer que la escuela del nuevo institucionalismo a través del análisis de las formas en que se institucionalizan ciertos procesos racionales pudo proporcionar una alternativa de su significado. Aunque no es el objetivo de este trabajo de tesis, es posible apreciar desde la perspectiva del nuevo institucionalismo que existe una clara tendencia hacia *un isomorfismo*, que

---

<sup>1</sup> Cfr. Casanova Cardiel y Rodríguez Gómez (1999)

se puede percibir, tanto en las políticas educativas, como en la estructura de la organización. Un ejemplo, para este último caso, es la tendencia a departamentalizar a las IES, promoviendo programas como el PIFI o el PIFOP que suponen la existencia de una organización departamental –un mito racional-.

Pero también el proceso de modernización instrumentado para la sociedad y economía mexicana desde mediados de los ochenta, influyó para que los programas gubernamentales afectaran a determinadas dimensiones críticas:

- La diversificación institucional: creación de modelos institucionales nuevos [se refiere a la estructura departamental] cambios en los roles y valores académicos: enseñanza e investigación.
- La redefinición de la autonomía universitaria.
- La admisión selectiva de estudiantes.
- Cambios en las formas de gobierno y gestión institucional
- Cambio en el financiamiento [cambio del criterio incrementalista por el selectivo].
- La introducción de la evaluación. (Kent, 1999: 239-240; los corchetes son añadidos al texto original)

Sin embargo, no hay un consenso de opiniones, y ciertamente, un desacuerdo en la elección de las dimensiones o ejes del proceso de desarrollo de las IES, es decir de la modernización. Así, puede observarse que Didrikson mantiene otra postura con relación a los *problemas del cambio*, para él, los ejes rectores son los siguientes:

- Flexibilidad;
- una administración que fortalezca la academia;
- una organización sostenida en cuerpos académicos;
- evaluación permanente de la calidad de los procesos y sus resultados;
- autonomía relativa de sus partes;
- horizontalidad [otra forma de decir departamentalización];
- responsabilidad compartida y cooperación;

-compromisos sociales (Didriksson, 1999:300. los corchetes son añadidos al texto original)

Aunque la actividad interpretativa de los investigadores puede llevar a los investigadores a posiciones que pueden ser antagónicas, aunque algunas veces complementarias. Lo que es una realidad, es que parte de estas interpretaciones, provienen de los procesos de planeación y gestión estratégica realizados en las IES de provincia, entre los más importantes programas están el FOMES, los PROADU, el PRONAD y PROMEP y, a partir de 2001 en los PIFIs y PIFOPs.

La planeación estratégica que se instrumenta en las IES contiene aspectos que la pueden tipificar como formal. O lo que Mintzberg caracteriza como la escuela de la planificación que concibe a la estrategia como un proceso formal. Esta es la característica más relevante, aunque, no por ello, se deduce que excluya algunas características de otras *estrategias* como la de la escuela cultural o la del aprendizaje, entre otras<sup>2</sup>.

Entre los aspectos que la gestión estratégica del las IES toma de la escuela del diseño, se encuentran los relacionados con la evaluación externa y la evaluación interna: ello se aprecia en los procesos de autoevaluación que se le solicita a las IES en lo cuales se incluye el análisis de fortalezas y debilidades. En el PIFI de 2003 se pide la incorporación de un estudio de los valores ambientales: social, de pertinencia de las opciones educativas, de los egresados, entre otros. Sin embargo, hasta el momento no se puede decir que estos procesos se hayan llevado con éxito debido a la escasa capacitación, tanto del personal

---

<sup>2</sup> Mintzberg (1999:17) Establece diferentes escuelas del management con sus respectivos procesos estratégicos preponderantes: escuela del diseño, en la cual la estrategia es vista como un proceso de concepción; escuela de planificación, la estrategia como un proceso formal; escuela del posicionamiento, la estrategia como un proceso analítico; la escuela empresarial, la escuela como un proceso visionario; la escuela cognitiva, la estrategia como un proceso mental; la escuela del aprendizaje, la estrategia como un proceso emergente; la escuela cultural, la estrategia como un proceso colectivo; la escuela ambiental, la estrategia como un proceso reactivo y la escuela de la configuración que muestra a la estrategia como un proceso de transformación.

administrativo como los propios PTC. De todas maneras, sólo influye de manera parcial en la incorporación de la estrategia de las IES.

Aunque en las IES se toman algunos de los principios de la escuela del diseño, no se puede decir que sea lo relevante, puesto que esta escuela estima a la estrategia como algo informal. Además la escuela del diseño considera a la estrategia como un conjunto de acciones que se pueden limitar a la organización misma, a su propia perspectiva. Este criterio no es aplicable a las IES, puesto que ellas están insertas en un sistema mucho más amplio, y no menos complejo, lo que les confiere cierto grado de dependencia y corresponsabilidad con el sistema educativo nacional y sus instituciones.

Minzberg (1999: 72), observa que la planificación como un proceso formal debería ser guiada por un cuadro de planificadores altamente instruidos. Sin embargo, esto no necesariamente sucede en las IES porque los planeadores o el cuerpo de planeación son personas con un fuerte conocimiento de sus instituciones pero su aprendizaje de los procesos de gestión se ha realizado sobre la marcha y obedeciendo más a factores contingentes que estratégicos. En el caso de la IES-G la gestión estratégica depende, en gran medida, de la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional, en tanto que en la IES-M depende de la Coordinación General de Planeación y Desarrollo.

La planeación formal de las IES toma de la escuela del diseño en la parte de autoevaluación, aquellos aspectos que son considerados como fortalezas y debilidades y además algunos aspectos que se relacionan con el medio. En esta parte en las IES, vincula estas fortalezas y debilidades con determinados proyectos estratégicos. También son revisados los valores de los indicadores que proporcionan cierta visión estática y comparativa de la evolución del desarrollo de las IES.

Pero el establecimiento formal de objetivos, depende, en parte<sup>3</sup>, de este proceso de autoevaluación. Esto se asocia a la visión y misión que proponen las IES. Estas se correlacionan con los pronósticos de la autoevaluación que se hacen en las IES.

En los PIDEs y PIFOPs, las IES establecen determinados proyectos que son jerarquizados tanto a nivel de DES como a nivel global por los niveles más altos de decisión de la planeación de las IES, en el caso de la IES-M por el Rector, DGIP, cuerpo asesor y la Coordinación General de Planeación y Desarrollo. En el caso de la IES-G es realizada por Rectoría y Dirección General de Planeación y Desarrollo.

En el año de 2003 se solicitó por parte de la SESIC, el programa de desarrollo de las universidades, el cual debería de estar integrado por un plan académico de desarrollo y un plan de gestión, en gran parte, este último constituido por programas considerados como de apoyo: sistema informativo, acervos, infraestructura de cómputo, etc. Los dos programas: el relacionado con el desarrollo académico de los programas de licenciatura y profesional asociado, así como el programa de gestión, concibieron sus fundamentos en la planeación por DES. Sin embargo, el proyecto de gestión se consideró como un proyecto transversal, en el sentido que era propuesto por la IES como un todo, pero tomando en cuenta la planeación de las DES. Para el programa de fortalecimiento al posgrado, a partir de 2004 se solicita también un programa de desarrollo para los diferentes programas educativos del posgrado para elevar la calidad de los programas educativos de posgrado, principalmente maestría y doctorado. La forma de planeación también se realiza tomando en cuenta la célula de planeación que es la DES.

Se aprecia que son los cuerpos académicos, conformados por PTC, integrantes de las diferentes unidades académicas, los que llevarán a cabo la planeación de

---

<sup>3</sup> Se dice en parte porque algunos programas *son sugeridos* por la SESIC.

cada DES. El razonamiento detrás de todo esto, es que los PTC están directamente involucrados en el desarrollo de los PE y que pueden influir para conducirlos a programas de calidad.

Cuando se trata de poner en marcha la parte operativa, aunque existe cierta flexibilidad, las acciones se vuelven muy detalladas. En la IES-M se ha utilizado en el PIDE lo que se conoce como *plan maestro*<sup>4</sup> para los aspectos de gran visión: cobertura, calidad, etc., en tanto que lo operativo de los PIDEs y PIFOP, implica un gran detalle: proyecto, objetivo, meta, acción, descripción de la acción, costo y características de la misma.

El proceso es formal, entre otros aspectos, porque se formula como un proceso controlado, casos PIFI y PIFOP, en el cual se separan de manera precisa sus etapas, cada una de ellas con determinadas características técnicas

Aunque en las IES existe cierta forma participativa de realizar la gestión. Esta es llevada realizada por los PTC –todavía los CA no son relevantes- pero *conducida* desde arriba, es decir por instancias jerárquicas superiores que no son conformadas por los Cuerpos académicos –CA- o representantes de los PTC. Aunque en algunas ocasiones participen en esta instancia algún PTC, su actividad de gestión se vuelve sumamente especializada y se independiza de su actividad como profesor investigador, pasando a formar parte de la conducción de la gestión para el desarrollo.

De manera institucional, es la Universidad la que responde frente a la SESIC y no necesariamente la DES, el CA o los PTC. Estos son responsables de última instancia y juegan más el rol de ejecución práctica que de dirección. Esto es, una vez que se planeó y se aprobaron determinados proyectos, el grupo de decisión

---

<sup>4</sup> Estos planes tienen mucha influencia de las experiencias de planeación que se realizaron desde principios de los cincuenta en la UNAM -Comboni (1999), Padua (1999), Rodríguez (1999).

tiene escasa intervención en la forma en que se ejecutan los proyectos, salvo por el control que se ejerce para su uso adecuado.

Sin embargo, a diferencia de la planeación formal, existe cierto grado de flexibilidad y laxitud con relación a la consecución de los objetivos. Pero ciertamente esto, constituye, más que un problema de planificación, un problema de presupuesto. Porque los proyectos que plantean las IES no son aprobados de manera total, aproximadamente se aprueba entre un 10 y 25% de lo propuesto por las IES, por lo que los objetivos metas y acciones deben ser *reestructurados*.

Es, en esta parte, en donde surge un proceso de malestar de los que generan y son los responsables de la ejecución práctica de los proyectos, porque después de vencer reticencias, coordinar esfuerzos, hacer –sobre todo los PTC- un ejercicio de planeación a lo cual no están acostumbrados y muchas veces ni medianamente capacitados, no se les otorgan los recursos de acuerdo a lo solicitado.

El problema es que institucionalmente, no existe la capacidad humana –en términos cuantitativos- para realizar un esfuerzo titánico de planeación como el que se propone. Ello tiene repercusiones desfavorables en la gestión para el desarrollo de las IES, porque no se da un proceso de planeación integral entre la SESIC y estas instituciones. Por ejemplo, determinados proyectos son aprobados sin una visión de futuro o la aprobación parcial de proyectos lleva a la pérdida de un panorama de desarrollo de largo plazo. El otro gran problema, que de alguna manera se ha tratado de solventar, es el ejercicio de los recursos financieros. Una vez aprobado el proyecto, la reprogramación del mismo, debido a que los recursos solicitados no fueron los mismo que los aprobados, lleva a una reestructuración de los objetivos y metas inicialmente planteados, en algunos casos el proyecto final recibe fuertes transformaciones - las acciones inicialmente planteadas pueden no ser similares a las re-estructuradas.-, y no se puede decir que esto implique un proceso de planeación racional.

Así, la racionalidad de la planeación estratégica no lo es tanto, y funciona más como un modelo ideal que lo que realmente se logra en la práctica, por eso es que a ella se la ha denominado como uno más de los mitos racionalizantes sobre los cuales trabaja la gestión para el desarrollo.

## **1. Procesos de calidad**

El proceso de calidad total en las IES, responde más a un proceso de calidad integral que abarca diferentes y complejos aspectos, de los cuales resaltan: procesos de calidad –(acreditación<sup>5</sup>, certificación<sup>6</sup>), relación de la organización con el medio ambiente (pertinencia), formación de recursos humanos (PTC, perfiles deseables), círculos de calidad (cuerpos académicos y redes de investigación), infraestructura tecnológica (diferentes tipos de plataformas de información y aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de generación y aplicación del conocimiento), procesos de mejora continua (como los que se realizan en el PIFI), calidad concertada -o de front line-: calidad en los programas educativos, egresados e impacto en el mercado de trabajo. Todo esto, es visto como un proceso innovador, con repercusiones estructurales y de largo alcance en las IES de provincia.

Aunque no hay un acuerdo general acerca de los límites de la calidad total, tampoco existe un acuerdo consensarlo de lo que es el concepto de la calidad en la educación superior (Marúm Espinosa, 1999: 321) porque en él influyen diversos modelos y enfoques, mediante los cuales se tiene la intención de realizar determinados cambios en las funciones y tareas, así como en los objetivos, metas,

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Mendoza (1999: 352-353) el término de acreditación ha sido utilizado con múltiples significados, entre ellos: establecimiento de un sistema de créditos; reconocimiento del grado de estudios de una persona o evidencia de que un determinado saber o habilidad en un determinado campo o técnica; reconocimiento oficial de estudios (revalidación y convalidación); reconocimiento público de la calidad de un programa o de una institución educativa, o que cumplen con determinados estándares considerados como de calidad.

<sup>6</sup> Mendoza (199: 353) señala que la certificación tiene como ámbito principalmente a individuos: se acreditan programas e instituciones y se certifican individuos. Sin embargo, es de uso común que en las IES certifican determinados procesos de gestión, por lo que el concepto es un poco más amplio.

visión y misión de las organizaciones, con propósitos múltiples que dependen de la organización de que se trate.

En lo que si existen consenso es que una vez que se trata de instrumentar un proceso de calidad, hay fuertes cambios, incluso de carácter estructural a los que se abocan las organizaciones.

Los cambios orientados hacia la obtención de la calidad en las IES, abarcan tanto a las funciones sustantivas como a las adjetivas. En estas últimas se plantea la necesidad de ser certificadas por medio de las normas ISO 9000:2000. Incluso, para algunos autores (Marúm Espinosa: 309) la taxonomía debe cambiar puesto que las funciones adjetivas vienen a estar tan estrechamente relacionadas con las sustantivas, que difícilmente se le puede catalogar de no sustantiva a las actividades de gestión involucradas en el apoyo de las tareas de docencia, investigación, extensión y difusión.

La visión de la *calidad total* también es adoptada por las IES de provincia en sus procesos de desarrollo. Un *valor* que prepondera en todas ellas es el de la *calidad* o excelencia. Así por ejemplo en el posgrado, se guarda como principal propósito que los posgrados sean reconocidos como posgrados nacionales o que estén al menos inscritos en el PIFOP. Con relación a los programas de licenciatura una forma de expresar la calidad o excelencia de sus programas, es por medio de las evaluaciones de organismos acreditadores, por ejemplo los CIEES, que estiman diferentes niveles de calidad para los programas educativos de este nivel. Además, existen programas como el FIUPEA<sup>7</sup> que tratan de asegurar la *calidad* de estos programas.

El concepto de calidad se extiende además al principal recurso humano<sup>8</sup> que se considera pueda elevar o en su caso mantener la calidad de los programas

---

<sup>7</sup> Integrado en el 2004 al PIFI.

<sup>8</sup> En el lenguaje del management esto sería parte del Desarrollo de Recursos Humanos o DR –en inglés las siglas son RD-.

educativos, tanto en los niveles de posgrado como los de pre-grado. Esto es a los PTC. La calidad de un PTC, por norma general se obtiene cuando reúne ciertos requisitos que los llevan a considerarlo un *perfil deseable*. Esto es, cuando reúne por ejemplo, el grado de maestro o doctor, con amplia experiencia en docencia y procesos de investigación. Para esto último debe tener publicaciones en revistas internacionales o reconocidas por el CONACyT. Así mismo, haber sido evaluados favorablemente en los procesos de tutoría y gestión. Este último puede incluir participación en comisiones académicas, desempeño de algún cargo académico administrativo, desarrollo de actividades de difusión y de gestión. Ninguna de estas actividades excluye a la otra. Para ser perfil deseable o lo que en los círculos de los PTC se conoce como perfil PROMEP, es necesario desempeñar durante al menos un año, las actividades de evaluación de estos PTC: docencia, investigación, tutoría y gestión. De esta manera los PTC serán vistos como plenamente *habilitados*.

Sin embargo, para que ello se dé, es necesario que pertenezcan a determinada célula de cuerpo colegiado que es el Cuerpo Académico. Sólo así, finalmente el PTC, podrá ser reconocido como habilitado y su perfil será reconocido ante el PROMEP.

En este mismo sentido hay que hacer notar que la tendencia en la gestión para el desarrollo de las IES, no es sólo la evaluación individual de los PTC, sino del colectivo al cual pertenezcan, es decir al cuerpo académico. Actualmente existe una *gran dispersión de líneas de investigación* en los cuerpos académicos en parte porque sus integrantes individuales manifiestan tener una o más líneas de investigación<sup>9</sup>. Esto no es visto como adecuado, tanto por PROMEP como por la SESIC, puesto que pone en entredicho la calidad de los procesos de investigación.

---

<sup>9</sup> En parte se explica porque el sistema es flexible con relación a la generación de conocimiento.

La sugerencia para 2003 en el PIFI realizada por la SESIC, fue que los PTC se reunieran en un CA con las menos posibles líneas de investigación. Esto tiene al menos dos implicaciones: la calidad en el proceso de investigación y la economía en este mismo proceso.

Por esto la calidad de los PTC, en el futuro será evaluada de acuerdo a su conformación y productividad como cuerpo académico.

Uno de los principales resultados de las IES son sus egresados, tanto de nivel pregrado como de grado. La pretensión no es que la calidad se manifieste exclusivamente en los procesos de investigación y docencia por medio del desarrollo de recursos humanos, sino que exista un resultado concreto: egresados con calidad.

De esta manera, se intentan al menos dos propósitos que están en la visión del *Total Quality Managemet* (TQM): objetivos o satisfacción interna y objetivos con respecto al medio o satisfacción externa. Un ejemplo que combina estos dos casos son los estudiantes que salen con programas de calidad que abarcan la pertinencia de los PE. Por una parte internamente se consiguen resultados satisfactorios: egresados con calidad; por otro lado, estos mismos egresados resuelven una demanda del medio externo –pueden satisfacer parte de la demanda de trabajo-.

Se trata, entonces, de concebir a la organización –la IES- como integrada al medio que la rodea y no separada de él. No se niega que esto presupone determinadas posiciones ideológicas, pero lo que es importante para la investigación, es que se trata de una acción que puede ser explicada por medio del modelo TQM.

Los procesos del TQM pueden ser vistos desde diferentes perspectivas, pero la experiencia tanto en las IES como en la SESIC indica que existe un *proceso continuo de aprendizaje* que puede concebirse como de *mejora continua*.

Muchos de los que toman las decisiones en los más altos niveles de las IES así como PTC y personal de apoyo, observan los cambios como *imprecisiones* y errores no contemplados por la institución: SESIC para el PIFI o CONACYT para el PIFOP. Sin embargo, se puede decir que se está en un proceso relativamente novedoso y que, tanto la SESIC como CONACYT y las IES, se encuentran en un proceso de aprendizaje, es decir son organizaciones que aprenden y, como tales, tienen una tendencia a mejorar de manera continua.

Por el lado las funciones de apoyo se establecen determinadas acciones – proyectos transversales- que están orientados a que en un futuro puedan ser certificados por medio de las normas ISO: 9000-2000. Una función de apoyo para la gestión es la generación de la información. El PRONAD fue uno de los programas que más se orientaron hacia la estandarización de la información a fin de establecer un sistema de información claro, oportuno y comparable entre instituciones. Dadas estas características se prevé que el sistema pueda ser considerado de calidad y, por lo tanto, susceptible de ser certificado.

## **2. TQM y cambio estructural**

Una de las formas en que se propician las acciones tendientes hacia la obtención de la calidad se relaciona con determinados cambios que afectan a las estructuras de funcionamiento de las IES.

En este sentido la influencia de la estructura departamental de las universidades norteamericanas y en especial, el de la estructura departamental de la Universidad Autónoma Metropolitana, han influido para que las IES de provincia modifiquen, aunque no de manera totalmente espontánea, su estructura organizativa, hacia un sistema departamental. Este cambio se ha dado por medio de la incorporación, un tanto forzada, de las Dependencias de Educación Superior, DES. La DES es vista como una organización que eficientiza, tanto los esfuerzos de los procesos académicos: investigación, docencia, difusión y extensión; como aquellos que son de apoyo: gestión administrativa, infraestructura académica y de cómputo.

De manera paralela se observan determinados cambios en la organización colegiada, la cual es fortalecida y, de alguna manera, transformada por la incorporación de nuevos actores: los PTC con perfil PROMEP, los cuerpos académicos, cuyo perfil es visto como de calidad y que tienen que incidir en los procesos de desarrollo que operan con programas tales como el PROMEP, el PIFI y el PIFOP, de manera principal.

Entonces, los propósitos de calidad y los de planeación estratégica se vinculan fuertemente y se complementan, de manera tal, que actualmente es difícil pensar el uno sin el otro. Por lo que constituyen una parte sustantiva del fundamento del cambio estructural en las IES. Por que ello implica una *visión de largo plazo* en el desarrollo de estas instituciones. El cambio estructural orientado hacia la consecución de la calidad no es visto como un cambio de *hoy y para siempre*, es decir de un cambio radical que se va mantener para el largo plazo, sino que es visto desde una concepción estratégica que presenta cierta visión de aproximaciones sucesivas. La organización es vista como una organización que aprende, tanto de sus errores como de sus aciertos y que, por lo tanto, puede entrar en un proceso de *mejora continua*.

Esto último ocurre en las IES, pero se privilegia el control sobre la innovación y la creatividad. Se advierte que la *mejora continua* en los procesos de planeación estratégica realizados por la SESIC, se realiza por medio de estrategias inductivas, lo que da como resultado ciertos *isomorfismos* (Kent, 1999: 251). Estos isomorfismos se relacionan con elementos que ya se han mencionado: La DES, los PTC, los Cuerpos Académicos, la flexibilidad curricular, la pertinencia, etc., tienden a homogeneizar y controlar los procesos, tanto los que se refieren a las funciones sustantivas como los referentes a las funciones adjetivas. Debido a esto, la manera en que se establece la planeación estratégica debe de revestir un carácter sumamente formal, lo más racional posible. Estos dos elementos, es decir el isomorfismo y la planeación estratégica con estas características de

racionalidad, parecen ser la forma en que se puede aplicar a las IES la metáfora de la *jaula de hierro*.

### *Planeación estratégica, TQM y Cultura*

Los dos procesos están fuertemente relacionados el uno con el otro. Son complementarios y tienen como propósito el generar un profundo cambio estructural y de largo plazo en los procesos sustantivos y de apoyo de las IES.

Esto conduce a determinados cambios culturales, en casi todos los ámbitos en que actúan las IES. El ámbito de estudio de este trabajo, es el de la gestión para el desarrollo; y es allí en donde también se observan estos cambios culturales: no es el objetivo de estudiar los cambios en la *cultura objetiva*, por ejemplo, el uso de computadoras, de laboratorios con alto nivel de sofisticación tecnológica, no es tampoco una visión de equilibrio que se pregunta cómo puede hacer la organización ante un proceso de cambio para no naufragar, no es tampoco una visión prescriptiva acerca de cómo los recursos humanos reaccionarán frente al cambio, ni mucho menos la explicación de una cultura de aprendizaje o de modelos mentales, ni de concebir al aprendizaje como una opción darwiniana de la organización, sino más bien se estudia el sistema de creencias y valores, en este caso, con relación a la gestión para el desarrollo.

Este sistema de creencias, está relacionado con aspectos que las personas adoptan sin mucha explicación o que toman como dado. Lo es el caso de la planeación estratégica y la organización como un sistema departamentalizado. En los dos casos sus explicaciones son más cercanas a la visión mítica que a una posición crítica que reflexione sobre la conveniencia de los procesos de la planeación estratégica o de cambios estructurales hacia la departamentalización.

Son creencias o visiones comunes que van generando identidad, en mucho menor medida en la IES-G que en la IES-M. El lenguaje es una forma articuladora de los valores: por ejemplo cuando se habla de un PTC, de una DES o de un CA, los

actores reconocen fácilmente que se trata de un profesor de tiempo completo, de una dependencia de educación superior –o forma de organización departamental o de un cuerpo académico, según sea el caso. Pero no es el simple reconocimiento de lo que es un PTC, DES o CA, sino del significado de cada uno de ellos y del papel que se espera que jueguen, con diferentes funciones y propósitos, en la gestión para el desarrollo.

Se trata entonces de que estos valores dan cuenta de cierta identidad que se comparte: las cosas que se dan por sentadas, el lenguaje y los significados, así como una imagen o visión institucional.

A partir de los cuatro capítulos precedentes se puede determinar una imagen de significado de acuerdo a las influencias internas y externas en la conformación de los valores, los programas estratégicos y la aplicación de un modelo de calidad en la gestión para el desarrollo. Esta imagen de significado se logra apreciar por medio de determinadas narrativas que se han denominado como mitos racionalizantes, que es el tema del próximo capítulo.



## **CAPÍTULO 10. LOS MITOS RACIONALIZANTES Y LA GESTIÓN ESTRATÉGICA.**

En los mitos se pueden encontrar una racionalidad que puede ser interpretada de manera diferente, un poco más cerca de las explicaciones cualitativas tipo habermasianas<sup>1</sup> puesto que, además de involucrar a *sujetos capaces de lenguaje y acción* en el trasfondo se encuentra el mundo de la vida en el cual estos sujetos pueden tener intereses, creencias y valoraciones no necesariamente explícitas pero que involucran determinado actuar intersubjetivo. Este actuar en Habermas se toma como acción y, parcialmente, puede fundamentar determinadas construcciones metafóricas del lenguaje y ciertas formas simbólicas como los mitos.

Al igual que cualquier ámbito del estudio de la cultura, los mitos tienen una fuerte complejidad y no hay acuerdo con relación a su definición y funciones, lo cual se explica porque constituyen una “realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse en interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (Eliade, 1994: 12). Ellos están asociados a las expresiones cotidianas porque al igual que los ritos y las ceremonias, así como todo un conjunto de artefactos físicos –como los signos- son parte de los *fenómenos simbólicos* (Barley, 1983: 393; Sperger, 1988:114 y Kolakowsky, 1999).

Cassirer (2001) señala que antes del surgimiento del Estado, el mito (además del lenguaje, la religión y el arte) fue un ensayo alternativo para ordenar los sentimientos, pensamientos y deseos de los hombres (2001: 102). Pero lo que además, se interpreta de esta forma de pensar es que el mito (que es una construcción de los hombres) tiene una fuerza intrínseca, un papel ordenador y de cohesión social que es el mismo propósito que persigue el Estado. Sólo que este último lo hace de manera explícita.

---

<sup>1</sup> Esta proposición debe ser acotada en el sentido de que en realidad Habermas, siguiendo un tanto a los primeros autores de la Teoría Crítica, considera al mito como algo que se contrapone a lo racional, lo cual es contrario a la posición aquí adoptada.

Por otra parte, en las visiones sociológicas, antropológicas y filosóficas existe la tendencia a romper con la tradición de la antigüedad griega que implicaba la aparente oposición entre el pensamiento mítico y la razón, de pensar que se pasó del pensamiento mítico al pensamiento racional, por eso es que Aristóteles llama al hombre un animal racional. Sin embargo, ya en Aristóteles existía la oposición entre mito y logos, aunque el filósofo no deja de reconocer el uso retórico de la palabra (Gadamer: 26). No obstante, antes en la época de Sócrates –a pesar de la reticencia que tenía con los poetas- el mito se pone *a un lado* del logos y muchas veces es el *resultado del logos* (*Idem*) tal como puede ser visto en el mito de la caverna. También esta idea se encuentra en Levy-Strauss (1999:44).

Después la antinomia se transforma en la oposición (Cassirer, 2001: 111) entre ciencias y mito (Nietzsche) o entre metarrelatos y la pragmática del saber narrativo, Lyotard (2000). Hasta llegar finalmente a la pregunta que se plantea Mèlich en el Prólogo a *Mito y Razón* de Gadamer (1997:9) “¿qué papel desempeña el mito en una sociedad dominada por la razón?”

Esta antinomia entre mito y *logos* (razón) es puesta en duda por Gadamer y, de manera similar a la Teoría Crítica implica un cuestionamiento a la razón del período de la Ilustración (Horkheimer y Adorno). Por ello es que el mito se aprecia como algo que es opuesto al *logos*, porque aparentemente no representa un orden: “El mito parece a primera vista como un caos, una masa informe de ideas incoherentes y vano y ocioso tratar de buscar sus razones” (Cassirer, 2001: 113).

Pero en el mito se encuentra una especie de sabiduría que es relatada, es el conocimiento que hay que interpretar para darle racionalidad, pero no la racionalidad de la lógica formal, que no añade conocimiento, porque en las premisas está la respuesta. Debido a la falta aparente de planteamientos de la lógica formal, para muchos, el mito ha quedado relegado a la zona de las fantasías, las leyendas, los cuentos o simplemente a las falsedades, lo cual es

desmentido por Mircea Eliade (1994). También Levy-Strauss pensaba en una especie de incorporación a la actividad científica normal: "...quizás haya llegado el momento en que el pensamiento científico está en condiciones de incorporar los datos del pensamiento mítico" (1999: 13).

Cassirer en su *Filosofía de las formas simbólicas* comienza a reconocer que pueden existir verdades extracientíficas, pero no faltas de razón "sólo hay que leer a Homero para reconocer la subyugante racionalidad con que la mitología griega interpreta la existencia humana" (Gadamer, 1997: 21- 22). Ni en sus inicios -como ya se mencionó en el capítulo 3, la palabra *mythos* implicaba una falsedad o invención. Para llegar a la concepción del mito racionalizante se tiene que evitar la noción de mito como un cuento, fábula, mentira o invención, ilusión o ficción: sino más bien es cercano a la visión que implica que sean vistos como modelos a seguir, que sirven para orientar a la conducta humana, de tal manera que le den significación y valor a la existencia (Eliade,1994: 8). En este sentido los mitos señalan algo verdadero y no algo inventado, falso, ficticioso o ilusorio. En el mito racionalizante lo que interesa no es directamente lo racional sino el conjunto de elementos que hacen que las acciones se consideren como tal y que aseguran la cohesión de las actividades. Esta es lo que Kolakowski (1999) señala como la *explicación mítica en espacios no míticos*.

Con todo, en tanto que se estudia al mito como dependiente de las *tradiciones* de determinadas sociedades o comunidades o de grupos de ellas, se tiene que pensar en que el mito adquiere un carácter explicatorio de determinados aspectos que la tradición quiere expresar. Se tiene entonces, en él, un elemento *valorativo* y de significado. En algunos casos los mitos se transforman en una visión que ha sido valorada como la ideal, como los *mitos* en los cuales estados pasados son vistos como épocas mejores. Por ello el futuro se puede apreciar como un retorno al pasado o a un determinado estado ideal.

Uno de las funciones principales del mito racionalizante es tratar de proporcionar un esquema de racionalidad compartida e identidad a la acción intersubjetiva de determinada comunidad o grupo social. Pasa a ser un modelo ejemplar para el conjunto de actividades que se consideran significativas.

La construcción de un mito en una determinada comunidad depende de muchos elementos, uno de los más importantes es aquella que resalta una serie de creencias y valores. Se parte de la visión de que el mito puede interpretar o complementar al *logos* (Gadamer: 63). En este sentido, la afirmación nietzschiana acerca de la diferencia entre ciencia y mito no es considerada como apropiada, porque el mito no niega la razón ni niega la verdad, sino que es una forma de expresión diferente. Se trata de una metáfora en la cual se trata de expresar lo obvio de otra manera y posiblemente con otra *racionalidad*.

De esta manera, el mito que aquí se ha denominado como racionalizante, cumple con el propósito de expresar o narrar en una racionalidad diferente -pero no alejada a la de la verdad- a la que comparten los integrantes de una comunidad que valorizan y muchas veces dan por sentado. En este sentido, el mito es interpretativo.

En este trabajo, el sentido que se le da al mito, es cercano a la proposición de Eliade (1994: 8) no como un estado mental o representación de un momento histórico, sino más bien, en su función de proporcionar modelos -en el sentido de valorizaciones ideales, pensadas como alcanzables-, que se relacionan con un conjunto de valores y creencias, que le dan significado a su vida cotidiana -el mundo de la vida- y legitiman la racionalidad de sus actos.

Se adopta la sugerencia de Levy-Strauss con relación a los *mini-mitos*, en el sentido de que no son tan extensos, un tanto condensados pero su narrativa es igual de explicativa que los mitos que tienen una gran extensión (Cfr. Levy-Strauss,1999:63), pero también se considera como lo hacen Meyer y Rowan

(2001) que no es único el punto de vista el de las teorías prevalecientes para explicar el éxito (también el fracaso) en las organizaciones, esto es que “las organizaciones funcionan según sus planes formales: la coordinación es rutinaria, se siguen reglas y procedimientos y las actividades reales se sujetan a las prescripciones de la estructura formal.” (2001: 81).

De acuerdo a lo anterior se han encontrado un conjunto de narrativas asociadas a la gestión para el desarrollo, las cuales se pueden explicar acudiendo a determinados mini-mitos o narrativas racionalizantes.

### **1. El mito racionalizante y la modernización: el mito de un *nuevo comienzo***

En sus versiones tradicionales estos mitos se relacionan con explicaciones acerca de por qué ha cambiado el mundo (Eliade, 1994: 31) o porque se dan cambios en determinadas circunstancias: “*para que algo verdaderamente nuevo pueda comenzar es preciso que los restos y las ruinas del viejo ciclo estén completamente destruidas*” (Idem: 58).

Un primer mito que influye fuertemente en los procesos de gestión (management) estratégica es el mito de la *modernización* que se relaciona mucho con la reforma educativa. Éste, se puede apreciar de manera significativa en los documentos de gestión de la IES-M y con mucho menor énfasis en la IES-G; con mucho mayor énfasis en los PTC de la IES-M y con menor en los de la IEG-M. Este mito se relaciona con la destrucción del pasado o *aniquilamiento del mundo seguido de una nueva creación*, porque el pasado implica un estado no mejor al presente o al futuro.

No es un mito que se pueda calificar de cosmogónico, pero si es un *mito de origen* o de un *nuevo origen*. Este es un caso particular porque funciona de manera inversa a los mitos tradicionales, pero tiene iguales efectos. No es como los mitos de la religión en tanto que ofrecen un futuro paradisiaco, sino que en tanto que

mito racionalizante, ofrece un modelo alternativo con mejores perspectivas que el modelo de desarrollo pasado. Se trata de los sustituir a la universidad o institución tradicional o *populista* por una *moderna*<sup>2</sup>. En esta última el proceso de aplicación de la gestión o management estratégico es primordial. En este mito, las instituciones populistas no han sido lo suficientemente efectivas para el logro de los objetivos que ahora se evalúan en el modelo de instituciones modernas en la cuales la excelencia y la calidad juegan papeles centrales. Este mito es uno de los fundamentos que explican el *por qué* de diferente manera y, con mayor o menor énfasis, ha sido aceptado por los actores de la gestión estratégica: porque se cree que mediante un conjunto de acciones ordenadas se posibilita el logro de estados de desarrollo más elevados.

En la gestión estratégica para el desarrollo en las IES el mito tiene un nuevo origen y éste, de acuerdo con lo interpretado comienza con el FOMES. Desde principios de los noventa es, que comienza a hablarse y se realizan determinadas acciones orientadas hacia un proceso denominado como *modernizador*. Este proceso no es exclusivo de la educación superior, ni de la educación en general, sino que trata de la constitución de un fenómeno *universal*<sup>3</sup>. Se trata de integrar un conjunto de acciones, enmarcadas en determinado modelo, con sus políticas e instrumentos, cuyo objetivo sea el de lograr el desarrollo, no sólo el económico, sino también el social. Se trata de un modelo<sup>4</sup> que trata de lograr profundas transformaciones estructurales a fin de lograr que impere cierto tipo de racionalidad que logre identificar los valores de los actores, es decir de sus miembros en su accionar intersubjetivo.

---

<sup>2</sup> No se trata de una propuesta de mejora continua del modelo anterior, porque la mejora continua sólo se aplica al modelo actual.

<sup>3</sup> Universal no en el sentido mundial o de mundialización o en un sentido totalitario, sino, más bien, en el sentido que abarca una unidad, la cual puede expresarse, en este caso, como referida al ámbito de una sociedad: la mexicana

<sup>4</sup> El modelo recibe el tratamiento de neoliberal pero va mucho más allá de lo que por neoliberal se entiende puesto que trata de modificar estructuras económicas, patrones y estructuras sociales, cambios de mentalidad, cambios ideológicos, etc.

Como ya se expresó, es sobre todo, desde mediados de los noventa, que institucionalmente se realizan ciertas críticas al *modelo anterior* desde diferentes puntos de vista, entre ellos está la reacción contra un modelo que se consideraba altamente burocratizado y con poca sensibilidad hacia los intereses académicos. Esta no es una conclusión que se haya dada por el análisis de la OCDE con relación a la tipificación histórica que hace de las universidades, sino que es algo que muchas de las IES ponderaron como algo real. Por ende, en el nuevo modelo se rompe definitivamente con el anterior que es tachado de *populista*. En el modelo modernizador se privilegiará como virtud, la preeminencia de los intereses académicos sobre los administrativos o burocráticos.

Como es un mito de origen, necesita evidenciar transformaciones, éstas se apoyan en lo que se como *cambios estructurales*. Así, el cambio estructural asociado con el valor central de la gestión estratégica se puede manifestar de diferentes maneras: por ejemplo se puede referir a una estrategia que actualmente se privilegia en las IES: el desarrollo del *capital humano*, los programas estudios calidad reconocida –por los organismos acreditares-, la instrumentación de acciones innovadoras como la educación a distancia y la incorporación de nuevas tecnologías como la comunicación por vía del internet.

A este proceso de modernización en su entorno educativo, se le conoce como la *reforma educativa*<sup>5</sup>. Esta reforma conlleva varios instrumentos y ha pasado por distintos períodos, para 1993 la racionalidad de las reformas está orientada hacia determinados aspectos cambios educativos: calidad, cobertura, pertinencia, eficiencia y competitividad. Con estos cambios se pensaba que se lograría la equidad distributiva<sup>6</sup>, puesto que el fundamento de esta forma de apreciar las cosas es el desarrollo del capital humano como uno de los elementos consustanciales del desarrollo.

---

<sup>5</sup> Durante el período de Salinas de Gortari, con este propósito, se instrumentó el *Programa de Modernización Educativa 1989 -1994*.

<sup>6</sup> Si se considera que dentro de la racionalidad propuesta está que a los factores se les pague de acuerdo a su productividad, se piensa, entonces, que la inversión en capital humano aumentará su rendimiento y por tanto sus ingresos.

Este mito es uno más de los *mitos profanos*, porque no tiene el carácter de religiosidad que la mayor parte de ellos poseen, por lo que no hay héroes o Dioses o seres sobrenaturales. Estos mitos profanos se refieren a hechos que realmente suceden o han sucedido, son parte de la cultura y explican por qué, actualmente, las personas son de esta forma y no de otra. Estos mitos profanos tienen la característica que poseen todos los mitos con excepción de no pertenecer a un tiempo mítico: tienen un *origen*, representan algo *novedoso* y, por ende, alternativo, son *poderosos* y mantienen un fuerte grado de *significado* para sus integrantes.

Así, influyó para que los programas gubernamentales afectaran a determinadas dimensiones críticas:

- La diversificación institucional: creación de modelos institucionales nuevos [se refiere a la estructura departamental] cambios en los roles y valores académicos: enseñanza e investigación.
- La redefinición de la autonomía universitaria.
- La admisión selectiva de estudiantes.
- Cambios en las formas de gobierno y gestión institucional
- Cambio en el financiamiento [cambio del criterio incrementalista por el selectivo].
- La introducción de la evaluación (Kent, 1999: 239-240).

Sin embargo, no hay un consenso de opiniones, y ciertamente, un desacuerdo en la elección de las dimensiones o ejes del proceso de desarrollo de las IES, es decir de la modernización. Así, puede observarse que Didrikson mantiene otra postura con relación a los *problemas del cambio*, para él los ejes rectores son los siguientes:

- Flexibilidad;
- una administración que fortalezca la academia;

- una organización sostenida en cuerpos académicos;
- evaluación permanente de la calidad de los procesos y sus resultados;
- autonomía relativa de sus partes;
- horizontalidad [otra forma de decir departamentalización];
- responsabilidad compartida y cooperación;
- compromisos sociales (Didriksson. 1999:300).

## 2. El mito racionalizante en la planeación estratégica

Muchas de las acciones y decisiones que se toman en las IES públicas son producto de la contingencia. Aunque la planeación presupone la existencia de estrategias para la contingencia, en las IES públicas ello no parece darse con mucha frecuencia. Gran parte de las decisiones y acciones pueden ser explicadas por algunos modelos como el del bote de basura o el de los acoplamientos débiles. Muchas veces, la *racionalidad* de las acciones de las IES, no centra en modelos de este tipo, por el contrario, existe ya una tradición de acciones de planeación que apoyan y le dan sentido a la gestión para el desarrollo.

Como se ha visto, el concepto de planeación estratégica – aunque no igual, es muy cercano al que aquí se asume como gestión estratégica para el desarrollo- es un proceso novedoso en las IES, el cual está asociado los procesos de calidad y de mejora continua. Estos conceptos no estaban explícitos en la planeación de los ochenta y comienzan a escucharse con más fuerza en a partir del último lustro de los noventa. La Planeación y sus procesos son vistos como esquemas racionales para optimizar recursos, pero ahora con los esquemas de calidad, esos recursos deben de reunir determinadas condiciones que aseguren su calidad Así, en la planeación de las IES destacan los procesos de *control y de racionalización* que como una parte del cambio y transformación.

La planeación es lo que se considera como racional en las actividades de gestión, es una racionalidad que comparten gran parte de los actores involucrados en las labores de la gestión estratégica. Con la planeación se puede llegar a *estados*

*ideales*, La visión profética que tiene el mito en la gestión estratégica, se relaciona con la visión que las organizaciones tienen acerca de su futuro o de lo que *deberían de ser* a través de procesos de cambio, es decir, de procesos por medio de los cuales la organización sea cada vez mejor, más eficiente.

Este tipo de racionalidad implica que detrás de todas las acciones debe de existir un orden que las legitime. En el caso de las IES estudiadas, este orden está determinado por un conjunto de reglas y normas de las que cabe destacar los PIDES y los programas estratégicos tales como el PIFI o el PIFOP. En ellos están contenidos determinados grupos de estrategias para conseguir el estado ideal, la más poderosa de ellas es la interrelación que se da entre la gestión estratégica (management), la estrategia de calidad total y el proceso de mejora continua.

La conformación de la cultura de la gestión estratégica recibe una fuerte influencia de estos elementos del management: la planeación estratégica y los procesos de calidad total y la mejora continua.

Este es el mito racionalizante, en el cual creen los actores e interactúan entre ellos: la visión de racionalidad, eficiencia y eficacia se asocian a los procesos de calidad a fin de plantear un proceso de desarrollo de largo plazo para las IES.

### **3. El mito racionalizante en la estructura organizacional: la DES**

La Dependencia de Educación Superior, DES, es una de las narrativas institucionales más importantes de los últimos 15 años en las IES. Como antecedente se tienen por una parte a los departamentos de investigación de Alemania del siglo XIX y la influencia de Von Humbolt con relación a determinada integración entre el desarrollo de la ciencia y la enseñanza; y por otra, el desarrollo de las universidades norteamericanas desde los colegios pequeños *college*, pasando por la *universidad vertical*, en que el *college* se constituye como estudios de pre-grado, hasta la instauración de la *universidad horizontal* que

absorbe las funciones de investigación y docencia que se correlaciona con una estructura disciplinaria departamental y micro-departamental, muchas de ellas orientadas a la satisfacción especificidades y problemas regionales (cfr. Burton, 1997). Esto ha tenido un fuerte impacto para que, desde mediados de los noventa, se haya visto a la estructura napoleónica como tradicional y poco eficiente y a la estructura departamental como lo contrario: lo moderno y lo eficiente. Debido a ello, existe una fuerte tendencia con relación a la estructura de la gestión estratégica para la adopción de valores y creencias con estos fundamentos.

La DES es vista como símbolo de eficiencia y núcleo de las acciones de planeación estratégica de las IES. Es el espacio académico en el cual se piensa se deben estructurar las estrategias disciplinarias de desarrollo, aunque con ciertas restricciones, las cuales obedecen a las políticas educativas y a las de las propia IES, que en muchos de los casos, sólo son variantes de las políticas nacionales.

Como núcleo de planeación su objetivo es la generación de unidades tendientes a cierto isomorfismo -aunque ello no implique, necesariamente, la inexistencia de diferenciación evaluativa- con relación a las reglas y normas que afectan a su gestión, docencia e investigación. También es vista como una alternativa que incorpora funciones de carácter multidisciplinario, como es el caso de los propósitos de algunos de los programas de posgrado que se pretenden instrumentar en algunas instituciones.

Así frente a los propósitos multidisciplinarios se plantea que ellos deben ser llevados tanto a las planes de estudio como a los procesos de generación de conocimiento (investigación). Se advierte que el impacto debe incluir a los estudiantes para proporcionarles habilidades, conocimientos y perfiles a este carácter multidisciplinario. Por estos motivos, los objetivos de *movilidad* tanto de

estudiantes como de profesores se correlacionan con este basamento multidisciplinario.

La DES es vista como un espacio en el cual se incrementará la eficiencia en los procesos académicos. La visión es que esté liderada por Profesores de Tiempo Completo, PTC, con habilidades múltiples: docencia, investigación, innovación, difusión y gestión, incluyendo en esta última a la gestión estratégica. La especialización, la multidisciplinariedad y las funciones se pretenden combinar para elevar la calidad de las funciones académicas.

Debido a esta complejidad, el modelo de DES es asociado al modelo matricial, este incluye los propósitos multidisciplinarios, los PTC considerados como especialistas calificados con los actividades multifuncionales, lo que les permite llevar a cabo la gestión de los programas académicos y de desarrollo de la IES. En estos programas, se presupone que no son exclusivamente los PTC -con las cualificaciones mínimas necesarias establecidas por el sistema nacional (PROMEP) -, asignados a la DES los que pueden realizar este tipo de actividades, sino que se puede acudir a la estrategia de movilidad para que otros PTC de otras DES, incluso de otras instituciones, puedan participar en los programas.

Se aprecia que la DES permitirá una descentralización más efectiva en las IES, lo que tendría efectos en la eficiencia y en la vinculación con la sociedad. Es un mito que pondera que la descentralización proporciona ventajas operativas y de asignación y utilización óptima de los recursos. La descentralización puede tener varios niveles, desde una efectiva descentralización que transfiriera los recursos a los estados y las universidades, hasta una descentralización que actúen en el plano de las especificidades de cada IES. Se cree que las decisiones se podrían tomar de la mejor manera de acuerdo a fin resolver determinados problemas específicos o particulares que se presentan en las DES o en los *Campus*.

La descentralización es un proceso que se está tomando con mucha cautela en las IES de provincia. La postergación obedece, en gran parte, al temor conformar grupos de poder, pero también a la inseguridad en la continuidad de las políticas educativas de Estado.

Con este tipo de flexibilidad organizacional, también es posible instrumentar determinada flexibilización de los planes y programas de estudio, en los cuales, pueden participar PTC de otras DES, otras disciplinas científicas (o de creatividad) y de otras instituciones. Esta forma de flexibilización permite la generación de redes de conocimiento, es decir la participación de los PTC en temáticas disciplinarias comunes, líneas de generación y aplicación del conocimiento LGAC, que les permita hacer más eficiente los procesos de investigación: utilización óptima de los recursos y de las capacidades.

Lo anterior propende a mantener un marco evaluatorio y comparativo que permite a las IES visualizarlas desde diferentes perspectivas paramétricas: productividad de los PTC, productividad por disciplina, productividad por DES, formas de contratación –actualmente de acuerdo a los lineamientos del PROMEP- planes de estudio reestructurados, planes de estudio que incorporan procesos tecnológicos innovadores, o que incorporen el servicio social, que tengan propósitos vinculatorios con el mercado de trabajo, seguimiento de egresados, trayectoria escolar de estudiantes, diferenciación y diversificación de la oferta educativa, participación de estudiantes en los procesos de investigación, tutorías, evaluación financiera y técnica con relación a los programas aplicados, etc. Se considera, entonces, que la estructura matricial permite este tipo de controles y procesos evaluativos, lo que permitirá llevar una adecuada planeación para el desarrollo estratégico de las IES.

Si bien es cierto que en todas las IES, lo anterior es visto como el ideal posible a alcanzar, por esto mismo se puede decir que es una expresión del mito racionalizante pero además como racionalizador al estilo de Meyer y Rowan “Los

productos, servicios, técnicas, políticas y programas institucionalizados funcionan como mitos poderosos y muchas organizaciones los adoptan ceremonialmente” (2001: 81). Estos mitos se relacionan con los elementos estructurales de las organizaciones y, aunque estos autores hacen referencia al crecimiento institucional, su proposición 1 también es aplicable a las organizaciones que integran un determinado conjunto novedoso de reglas, normas, procedimientos formas de organizarse y programas de manera formal, por esto es que *“Proposición 1) A medida que surgen reglas institucionales racionalizadas en determinados campos de la actividad laboral, se integran y amplían organizaciones formales [como por ejemplo la DES] al incorporar estas reglas como elementos estructurales”* (2001: 84. Las cursivas son del original).

Es cierto que son racionalizados, pero lo importante para este trabajo es que se pueden apreciar como racionalizantes, puesto que le dan sentido al accionar de los actores. Por ejemplo, la DES se constituye como el espacio en que determinados grupos de actores, entre ellos los que participan en la gestión estratégica como lo son los PTC, interactúan y le dan significado a sus funciones: investigación, docencia, gestión, participación en redes, etc. La DES es un espacio en el cual, por medio de la interacción de los actores, se reproducen los valores y creencias de la gestión.

#### **4. El mito racionalizante: el mito de renovación con movilidad en el origen (eficiencia e innovación)**

En muchos de los mitos se observa que hacen referencia a un estado primordial, en ellos se explica que la perfección se daba en los comienzos. Por ello, en esta clase de mitos siempre hay una referencia hacia ese estado, considerado como el mejor de todos. Esto implicaría que los estados actuales y futuros no serían mejores y la explicación se basa en procesos degenerativos con respecto al estado inicial. En la mayor parte de estos mitos, los ciclos son importantes, porque volver al origen es regresar a estados de perfección. Estos ciclos son continuos y

nunca dejan de existir por ello son considerados como del *eterno retorno* hacia un tiempo mítico.

Con todo, hasta como aquí están expresados, estos mitos y ciclos no son capaces de explicar la perfección en el presente y sobre todo hacia el futuro. La mayor parte de los mitos que ven hacia el futuro no lo hacen privilegiando directamente la perfección en el futuro, sino más bien, dan un giro escatológico: son mitos que prevén el *fin del mundo* para regresar a estados de perfección.

Sin embargo, para poder explicar el mito de la perfección hacia el futuro, es necesario hacer de lado lo escatológico y tomar una variante del mito del eterno retorno: la que señala que la perfección de los comienzos se puede prolongar hacia el futuro –hay que recordar que no se puede hacia el pasado porque el ciclo de la modernización, como se vio en el primer mito, no lo permite-. Entonces se trata del desarrollo de un *mito de renovación con movilidad en el origen* (Eliade, 1994: 59).

Pero en este tiempo presente hay actualización, las narrativas de la gestión estratégica año con año tienen ciertas diferencias con relación al lenguaje y las acciones que incorporan. Se podría decir que forma parte del proceso de aprendizaje y que por eso difieren continuamente. Con todo, la diferencia es mínima y sólo mejora, por una parte, la racionalidad de las acciones y, por otra, el mismo proceso de aprendizaje o de mejora continua, no es más que otro de los elementos racionalizantes del mito de la eficiencia y la innovación. El sentido es que no exista una reversibilidad de los acontecimientos porque se podría transitar hacia estados no deseados porque no son mejores que los actuales, en este sentido el mito significa progreso y es una representación optimista.

El mito *como modelo ejemplar* involucra la interpretación de paradigmas, con relación a la eficiencia y la innovación se presenta el paradigma del management de la calidad y de la mejora continua. La calidad se establece como un valor

central sobre el cual se articulan la mayor parte de las acciones de la gestión estratégica. Esto ya se vio como parte del mito de la gestión estratégica pero no como un mito renovador.

Como valor central el ámbito de la calidad es amplio y se aplica tanto a las funciones sustantivas de las IES como a las adjetivas. Es decir tanto a las funciones de investigación, docencia y extensión como las de gestión académica y gestión administrativa. Así, por ejemplo los objetivos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional son múltiples:

En el marco de esta introducción conviene recordar los objetivos generales del PIFI:

- Coadyuvar al cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional (PDI).
- Mejorar la calidad de los programas educativos que ofrece la institución y lograr su acreditación por organismos especializados reconocidos por el COPAES o transitoriamente el nivel 1 de los CIEES.
- Asegurar la calidad (mantener la acreditación) de los PE que hayan alcanzado la acreditación por organismos especializados reconocidos por el COPAES o transitoriamente el nivel 1 de los CIEES.
- Cerrar brechas de calidad al interior de las DES y entre DES de la institución.
- Mejorar la gestión institucional y la calidad de los procesos estratégicos de gestión, así como lograr su certificación por normas ISO 9000:2000.
- Asegurar la calidad (recertificación) de los procesos estratégicos de gestión que hayan logrado la certificación por normas ISO 9000:2000.
- Mejorar y asegurar el buen funcionamiento de los servicios que ofrece la institución. (PIFI p.6 [www.sesic.gob.mx](http://www.sesic.gob.mx). consultado en abril de 2004)

El paradigma de la capacidad académica es un elemento importante dentro de esta estructura en las IES se relacionó con aspectos tales como *cuerpo académico, profesor investigador, PTC, perfil deseable, perfil reconocido, perfil promep*, Pero en términos de innovación, los concepto mismos de PTC y Cuerpo

Académico rompen con los modelos anteriores y permiten procesos tendientes hacia el perfeccionamiento funcional. Por ejemplo, tanto los PTC como su interactuar en cuerpos académicos es evaluado y reciben cierta tipificaciones: pertenencia al SNI, contar con perfil reconocido, pertenencia a redes de investigadores o cuerpos académicos. En tanto que los cuerpos académicos pueden ser vistos de acuerdo a determinados procesos de evaluación como: *en formación, en consolidación y consolidados*. Así, entonces, aunque la calidad es un valor central no quiere decir por ello que no existan otros elementos valorativos que interactúan con ella: el significado para los PTC que tienen determinado reconocimiento por el PROMEP a través de sus interacción en los CA implica, al menos, ciertas formas de prestigio, de reconocimiento institucional y de los pares académicos.

El proceso de calidad-eficiencia-innovación, en las IES es visto más a un proceso de calidad integral que abarca diferentes y complejos aspectos, de los cuales resaltan: procesos de calidad –acreditación, certificación-, relación de la organización con el medio ambiente (pertinencia), formación de recursos humanos, o de capital humano (PTC, perfiles deseables), círculos de calidad (cuerpos académicos y redes de investigación), infraestructura tecnológica (diferentes tipos de plataformas de información y aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de generación y aplicación del conocimiento), procesos de mejora continua (como los que se realizan en el PIFI), calidad concertada -o de front line- en los programas educativos, egresados e impacto en el mercado de trabajo. Todo esto, es visto como un proceso innovador, con impacto estructural y de largo alcance en las IES de provincia.

## **5. El mito racionalizante: educación y desarrollo**

Este mito es el resultado del acercamiento cultural entre los países y de la difusión cultural teórica que influye en las creencias y valoraciones de la gestión para el desarrollo en las IES.

En términos generales se juzga o se cree, que entre mayores sean los niveles de estudio – y por lo tanto del fortalecimiento de un concepto relativamente novedoso como lo es el *capital humano*-, se tendrán efectos positivos en la capacidad y habilidad de la fuerza de trabajo, de manera tal que también habrán efectos positivos sobre el crecimiento económico. Si esto se asocia a la teoría de la productividad marginal, los trabajadores tendrán salarios más altos puesto que la visión que prepondera desde Shultz y Denison<sup>7</sup> sobre el capital humano<sup>8</sup> es que se debe de invertir en él para en el futuro recolectar mayores ingresos. Puesto que se piensa que la educación eleva la productividad marginal del trabajo y, a mayor productividad, mayores ingresos. Mayor ingreso también significa mayor nivel de producto. Pero como en la teoría de la productividad marginal, los factores se pagan de acuerdo a su producto marginal, entonces los trabajadores debido a su inversión en capital humano, detentarán mayores ingresos por lo que habrá una mejor distribución de los ingresos que antes. Por esto se considera que existirá una mayor igualdad, y un mejor desarrollo económico, derivado de las mejoras en la educación.

Este mito es sumamente importante porque está arraigado tanto en los países de más alto desarrollo como en algunos ambientes académicos y sociales de los países no desarrollados. Así, por un lado, se encuentra la relación educación-capital de trabajo-crecimiento económico-igualdad-desarrollo. Pero por otro lado, las creencias se basan en hipótesis teóricas que se toman *como dadas*: economía competitiva (o competencia perfecta), productividad marginal del trabajo,

---

<sup>7</sup> Elena Zogaib Achcar (1999:107) señala que la visión del capital humano proviene de los escritos de Denison, E. F. (1962) *The source of economic growth in the Unites States and the alternatives before us*. Comitte for Economic Development, Nueva York. Además, del escrito de Schultz, T. W. (1961) *Educaction and economic growth. Social forces influencing american education*, National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, Ed. N.B. Henry, Chicago.

<sup>8</sup> El concepto de capital humano es una alternativa al de fuerza de trabajo y trabajo potenciado. Sin embargo, el concepto de capital humano no deja de tener sus reminiscencias clásicas (Zogaib Achcar, 1999:107), puesto que desde Adam Smith se tiene esta idea, aunque el ámbito teórico de la economía política clásica es totalmente diferente.

remuneración de los factores de acuerdo a su productividad marginal, libertad y racionalidad individuales o de los agentes productivos (Zogaib Achcar, 1999: 107). De esta manera, se plantean nuevas formas de asociación entre las IES públicas y su entorno regional: programas de vinculación, replanteamiento de la oferta educativa: TSU, PA; demanda de *pertinencia* en los programas de estudio-, entre otros.

A pesar de las críticas, así como de desacuerdos teóricos y pragmáticos que se puede dar con relación a la visión precedente (correlación positiva entre educación y desarrollo), es importante destacar que ello le da sentido a las acciones que se establecen en las IES a fin relacionar a la educación y a la producción del conocimiento con el mercado de trabajo y el ámbito social. Forma parte de la misión, no sólo organizacional, sino como función inherente al mito.



## CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES

Un estudio más profundo abarcaría la forma en que se realizan los rituales y otras manifestaciones simbólicas en estas instituciones con relación a la cultura del management o la gestión estratégica. Sin embargo, lo que en este trabajo se destaca es la interacción entre valores y creencias- es decir cultura- con un constructo teórico que son los mitos racionalizantes.

Se parte de una visión alternativa de la gestión o del management: se rescatan las posiciones de Alvesson y Willmott (1996), Alvesson y Berg (1992 ) y Omar Aktouf (2001), en las cuales no se ve al management con características exclusivas que privilegian el control y la eficiencia, o mejor dicho, esencialmente a la razón instrumental, que trata de encontrar las formas óptimas de coordinación entre medios y fines<sup>1</sup>, porque ello, siguiendo la tesis de Adorno y Horkheimer (2001), *eclipsa* a la verdadera razón, es decir, a la razón emancipadora, Habermas (2001).

Si se toma en cuenta la razón emancipadora, se está considerando al management como una *relación social*. La razón emancipadora, entonces, toma en cuenta los aspectos sociales, es decir el impacto que tenga el management en la sociedad. El management crítico a parte de la consideración que puede existir cierta correspondencia entre las tareas colectivas del management junto con un proceso de autorrealización.

Lo anterior ha servido implícitamente para poder entender e interpretar determinadas expresiones que se observan en la gestión para el desarrollo, como lo son los procesos de simulación que, como se ha reiterado, son acotados. El management crítico, derivado especialmente de la Teoría Crítica puede interpretar este proceso de simulación por la falta de correspondencia entre las aspiraciones personales y las actividades socializadas de quienes realizan la gestión (estratégica) para el desarrollo. ¿Por qué el PTC tarda en apropiarse del modelo?

---

<sup>1</sup> Por esto, la lucha por allegarse de recursos cobra cada vez más importancia en las IES.

Porque no encuentra verdaderas razones: porque el modelo no se las da de manera explícita, porque se siente como un instrumento más, porque hay una razón verdadera que se encuentra eclipsada y no logra apreciar con toda plenitud el impacto social de sus acciones de gestión.

Otro importante aspecto que cabe resaltar es la orientación multidisciplinaria del management crítico, en el presente trabajo se han vinculado determinados conceptos teóricos, como lo es la crítica a la razón instrumental, con otros conceptos desarrollados en otros campos de la ciencia como lo son la antropología cultural y la filosofía de la cultura: la explicación mítica como una narrativa que presenta cierto tipo de acción racionalizante y, al igual que la ciencia tradicional con características de valores de verdad.

La aparente contradicción entre el eclipse de la razón de los actores de la gestión, que les impediría actuar con congruencia entre sus aspiraciones y el impacto social de las mismas, no se considera quede explicada por la racionalidad imperante de la planeación estratégica, sino más bien, por las narrativas que ella implica: estas narrativas son una variante de las desarrolladas por Meyer y Rowan (2001), que en este trabajo de tesis se les ha denominado como los mitos racionalizantes<sup>2</sup>.

Sin embargo, los mitos como tales, son expresiones simbólicas de la cultura, así, lo que da sustento a estas narrativas se relaciona con un conjunto de valores, de creencias, formas vida y manera de apreciar el mundo circundante. Pero ellos, para que sean considerados como integrantes de la cultura, no necesariamente deben ser apreciados como *dados*, sino más bien deben ser apreciados como *compartidos* en un ámbito de interacción subjetiva de los actores.

---

<sup>2</sup> Estos mitos no son exclusivos de las IES, funcionan en muchas organizaciones o creencias sociales. Por ejemplo, una narrativa, que tiene diferentes formas de expresión, es que los mercados, por sí mismos, son capaces de asegurar eficientemente, una distribución adecuada de los recursos. Por lo tanto, se cree, que conducen a la libertad y al progreso.

Los actores fueron seleccionados por que de acuerdo con sus funciones, pertenecían a determinado *grupo*, en éste establecían ciertas formas de interacción con relación a las actividades de la gestión estratégica. Aunque de manera formal este grupo no sea una unidad constituida, se puede, sin embargo, decir que, dado el conjunto de actividades que realizan de manera conjunta, el tiempo que le dedican a las actividades de gestión y las expectativas que en común comparten, entonces se constituyen, aunque de manera intelectualmente construida, en una unidad. Así, por lo tanto, los actores en este trabajo de tesis, son aquellos que se encuentran en el ámbito de este grupo de gestión.

En la conformación de valores de la gestión estratégica, este grupo recibe una serie de influencias, por escritos, por normas, por capacitación (como lo son los talleres que se realizan para el PIFI en las dos IES), por órdenes, por procesos internos de aprendizaje, o por la forma que interactúan entre ellos.

La manera en que se ha considerado lo anterior es suponer que existen influencias, tanto internas como externas en la conformación de una cultura organizacional –en este caso de la gestión estratégica-. Para ello, se ha acudido a las interpretaciones realizadas por la antropología, tanto aquella que se relaciona fuertemente con los estudios organizacionales (Smirich, 1983) como la que contiene un fuerte bagaje interpretativo: antropología cultural (Gertz, 2000; Gertz, 1996 y Gertz y James Clifford, 1998).

De esta forma, es pertinente como pregunta inicial de investigación la que realiza Gertz (2000: 20) ¿Por qué somos de esta y no de otra manera? Tiene una petición de principio, no como algo experimental que busca leyes universales, sino como una trama de significados que tienen interpretación o significaciones. O los planteamientos que surgen a partir de los enfoques de Smirich acerca de la cultura como variable interna o externa. En los casos de estudio, si bien es cierto que se estudia la cultura de la gestión *en* las organizaciones, no por ello se deja de admitir que también se encuentran en un contexto cultural. Este contexto cultural

ejerce determinada influencia en la forma en que se realiza en management en las organizaciones. No se dice que lo determina pero si se reconoce que se tiene una fuerte influencia en la cultura de la gestión estratégica en las IES.

Debido a lo anterior, es que se estudia la posible influencia e interpretación de la misma, de algunos organismos internacionales tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, OCDE y la UNESCO, en los instrumentos de mediación de la política educativa. Las recomendaciones de estas instituciones son adoptados en los programas estratégicos de las IES, así como en sus planes de desarrollo. Así por ejemplo, durante el período 1995-2000 de la administración de la IES-M, explícitamente en su plan de desarrollo las orientaciones recomendadas por la OCDE, en tanto que en el siguiente plan de desarrollo se propone la adopción de la visión proveniente de las recomendaciones de la UNESCO.

También se trata de interpretar la influencia posible de los organismos nacionales en la gestión estratégica de las IES. Entre ellos se encuentra la SEP o la SESIC, la ANUIES, los CIEES y en menor medida los COPAES y COEPES. En el estudio se encuentran muchas coincidencias entre las recomendaciones de los organismos internacionales y las propias de los nacionales. Si bien ello puede ser interpretado con base en los compromisos que tiene el país por diferentes tipos de convenios internacionales, lo que importa para el trabajo de tesis se relaciona con el conjunto de valores que ambos proponen.

En el transcurso de la investigación se ha tratado de resaltar cómo diferentes medios o entornos influyen en la cultura de la gestión estratégica de dos IES públicas de provincia. La forma de estudio adoptada es una alternativa a los enfoques se centran principalmente en *razones instrumentales*. No se niega su importancia, pero también se considera que no es la única manera de analizar a los procesos de gestión en las instituciones, en este caso a las IES públicas en cuestión.

Se trató por una parte de visualizar la manera en que diferentes tipos de instituciones, nacionales e internacionales influyen para la conformación de estos valores y creencias durante un determinado período de tiempo. Aunque se reconoce que el período seleccionado es relativamente corto, de todas formas se presenta como una muestra de cómo la cultura de la gestión estratégica se ha modificado.

Estos valores, creencias y formas de apreciar la gestión se transmiten por diferentes estrategias de mediación. Aunque en el proceso de observación directa se puede apreciar que es por medio de diferentes formas de capacitación. Desde directa, por talleres, por reuniones de trabajo, por estudio, etc. Sin embargo, todas estas formas, siempre hacen referencia ya sea a los documentos de planeación institucional, nacional o de la propia IES, o aluden a un conjunto de programas que son diseñados por organismos nacionales.

Estos programas han asimilado los conjuntos de valor pronunciados tanto por las instituciones internacionales como las nacionales y se van constituyendo como las formas ordinarias del lenguaje del *grupo* de gestión. Estos conjuntos o dimensiones de valor son aquellos que les sirve para orientar su práctica o acción en los procesos de gestión estratégica. Son ellos los que entienden, por ejemplo, la importancia de los cuerpos académicos como en el entorno de la gestión para el desarrollo de las IES. Son los que han asimilado en su lenguaje ordinario el concepto de DES y, de manera tácita o inconsciente, la crítica que ella presupone al modelo napoleónico de facultades; este modelo presupone también que la DES es una de las mejores formas en que se pueden articular las acciones de investigación, docencias, extensión y difusión, así como las actividades de apoyo administrativo.

También han quedado grabadas algunos valores y funciones que antes no existían o que se les confería relativa poca importancia: el PTC. A partir del PROMEP, el profesor de tiempo completo ya no es visto de la manera tradicional,

esto es, como un profesor de carrera el cual se dedica exclusivamente a la docencia. Incluso sería mucho más raro, encontrar un PTC que se dedicara exclusivamente a la investigación. Es cierto que la forma de evaluar al PTC y los cuerpos académicos influyen para la conformación de estos nuevos valores. Se podría argumentar que de no ser por la normatividad existente este tipo de valores no existiría. A lo que se podría contestar aludiendo Max Weber, que a pesar de la existencia de normas, reglamentos, etc., que conforman la estructura de la organización, no por eso se niega la existencia de toda una red de significados en las mismas.

La forma en que se valoran los planes de estudio es diferente a la manera tradicional en que se realizaba. Si bien se reconoce la importancia de la transmisión del conocimiento en los planes de estudio, no obstante ahora, se requiere que ellos se vean acompañados de proceso de calidad y mejora continua así como un cierto grado de pragmatismo.

La excelencia no es algo que quede reservado para los programas de posgrado, sino que ahora debido a que el criterio de calidad es un valor genérico para el conjunto de acciones de gestión académica de las IES, se pide también calidad para los programas educativos de licenciatura o los profesionales asociados. Así, la calidad y la mejora continua son valores que han sido asimilados de diferentes maneras en las IES.

Como valor genérico, por no decir universal en el contexto de la gestión estratégica, la calidad abarca diferentes ámbitos. Sin embargo en el caso de los PTC, no se dice directamente calidad sino más bien desarrollo de habilidades y competencias. El presupuesto que entre mayores sean los grado obtenidos por los PTC, mayor su producción científica y entre mayores sean los niveles obtenidos en el Sistema Nacional de Investigadores –entre otros aspectos-, mayor será el nivel de *habilitación* del PTC.

Este criterio de calidad, como muchos otros se correlaciona de manera sistémica con los demás procesos académicos de las IES, que son diferentes a los tradicionales. Así, por ejemplo, los grados de habilitación de los Profesores de Tiempo Completo impactan también a los niveles de calidad de los Cuerpos Académicos, puesto que la forma en los elementos en que se evalúa un PTC, son los mismos con los cuales se evalúa un CA: docencia, investigación, gestión académica (difusión-extensión) y tutorías. De esta manera también podrán valorarse: clasificarse y calificarse los cuerpos académicos. Así, dependiendo del grado de habilitación de sus miembros, el CA podrá estar en diferentes etapas: en formación, en consolidación y, finalmente, consolidado.

Además, tanto la habilitación individual como el grado de consolidación de los CA, tendrá impacto en la evaluación de la calidad de los programas educativos. Por ejemplo, los CIEES, valoran con ciertos niveles a los programas educativos y, si bien es verdad que en la evaluación no sólo se toma en cuenta el nivel de los CA y la habilitación de los PTC, es necesario reconocer que constituyen elementos muy importantes para su calificación final.

Como se observa se está ante un entorno complejo de la gestión estratégica, la cual es mejor comprendida por los actores involucrados, quienes, como ya se expresó utilizan cotidianamente el lenguaje de la gestión: PTC, habilitación, líneas de generación y aplicación del conocimiento, DES (organización adecuada), vinculación, flexibilidad, liderazgo, tutorías, redes de investigación, planeación estratégica, evaluación, calidad, mejora continua, trayectoria, liderazgo, movilidad de profesores y alumnos, innovación curricular, carreras cortas, pertinencia, diferenciación institucional, diversificación de la oferta educativa, profesional asociado, técnico superior universitario, servicio social articulado, cambio en normativo institucional, pares académicos, entre otros, conforman los hábitos del lenguaje institucional de la gestión para el desarrollo.

Se comparte este lenguaje porque existe un acuerdo intersubjetivo entre los actores para poder darle sentido a sus acciones, no se puede simular que se habla de cuerpo académico (tal vez se podría desconocer qué es) y actuar como cuerpo académico. Difícilmente se podría sostener que se simula ser PTC y no se cumple con el actuar de un PTC. En otras palabras, si existe simulación esta es acotada. De otra manera siguiendo la tesis habermasiana, los actores no se estarían dando a entender, porque en el proceso de simulación cada quien guardaría un interés propio que difícilmente sería comprensible para los demás; no se estarían expresando los actores de manera inteligible, porque no habría acuerdos entre ellos; tampoco se podrían establecer contenidos proposicionales verdaderos, con lo cual tanto el entendimiento como la propia acción de los actores se vería menguada.

Lo anterior permite establecer determinadas expectativas acerca del comportamiento de los actores en la gestión, pero no se pueden hacer explícitas, porque es una construcción teórica. No obstante, se puede acudir a determinadas categorías o dimensiones de valor asociadas a un conjunto de narrativas para poder explicar, de esta manera la cultura de la gestión estratégica.

Para establecer las *categorías o dimensiones de valor*, fue necesario hacer una deducción acerca de ellas. Es decir, aunque se presentan en un todo complejo se consideró que existía la posibilidad de delimitarlas en ciertos ámbitos comunes. Así, se llegó a la construcción de 5 dimensiones de valor interrelacionadas entre sí: a) planeación estratégica, b) la estructura organizacional, c) calidad de los programas educativos, d) desarrollo y la habilitación de los cuerpos académicos y e) la articulación social de tanto de los PE como de los CA.

De esta manera fue posible realizar algunas deducciones con relación a la gestión estratégica en las dos instituciones sujetas de estudio:

Se pudo observar que las IES presentan distintas realidades: una, la IES-M mucho más cercana a la visión institucional del desarrollo educativo, otra, la IES-G con más problemas de orden estructural y reticencias en un entorno de necesidades para el desarrollo regional.

En la IES-M, la vinculación con el entorno se centra más el impacto que pueda haber en los sectores productivos, especialmente empresariales, la incidencia en la política y el desarrollo regional es nimia. En la otra, en la IES-G, existe una fuerte preocupación por incidir en el entorno, aunque el lenguaje es menos radical y más mesurado que en los setenta, no dejan de insistir en un que existen relaciones desiguales en la sociedad, que existen fuertes asimetrías y desequilibrios, sobre los cuales la IES desea incidir. Esta IES que durante mucho tiempo se arrogó el carácter de contestataria, ha asumido un papel mucho más cauto y más proclive a la adopción de políticas institucionales.

Además, se pudo percibir que el poder- aunque importante para el estudio de las culturas, que como ya se expresó no es el objeto de estudio-, es un aspecto que incide fuertemente en la conformación de determinados rasgos de la cultura de la gestión en las IES. Los programas para el desarrollo no son neutros. Tanto el PIFI, antes el FOMES, como el PIFOP, y otros programas como el PROMEP y los lineamientos de los CIEES o del CONACYT, son elementos poderosos que influyen para que se adopte desde determinadas políticas hasta un lenguaje que se va haciendo cada vez más común en la gestión para el desarrollo de las IES.

El estudio de los documentos se realizó bajo la consideración de que el *lenguaje* escrito no es un simple instrumento o intermediario de la comunicación, sino que es más que eso. Se piensa que, si bien podría considerarse como un instrumento, su función abarcaría mucho más que la comunicativa: abarcaría la comprensión de determinados sentidos y significados.

Estas formas de expresión, son de diversas formas apropiadas en las IES y van conformando una cultura de la gestión estratégica en ellas. De no existir estos programas, y la necesidad de concursar por ellos, el poder institucional sería más laxo y la visión y cultura del desarrollo de las IES, con mucha posibilidad, sería totalmente diferente.

Tomando en cuenta estas dimensiones de valor se pudo resaltar que la estructura sobre la cual se fundamenta la gestión para el desarrollo, es fuertemente centralizada en las dos instituciones. En una, en la IES-M, depende de una Coordinación General; en la otra, en la IES-G, de una Dirección General. En términos de poder, la primera no lo es tanto como en la segunda. En la IES-M, el poder de decisión se encuentra compartido: intervienen otras direcciones, grupos asesores interno y externos y críticos de diversa índole. Sin embargo conserva cierta autonomía con respecto a la Secretaría a la cual pertenece. En la IES-G, la fortaleza se puede apreciar desde su estructura organizativa, su división en varias direcciones, la división específica del trabajo, que la hacen ver mucho más con el estilo de una estructura tradicional, en el sentido weberiano, sería mucho más rígida.

Se pudieron apreciar las diferencias existentes con respecto a las decisiones de *descentralización* y *desconcentración*: en la IES-G, la descentralización de las actividades administrativas y de gestión son necesarias e imprescindibles; mientras que en la IES-M debido al tamaño del estado, y la gran concentración de las actividades académicas en la capital del estado, la descentralización, aunque forma parte de las intenciones de la IES, no ha llegado a concretarse. No obstante, lo que si se puede apreciar es que hay una fuerte concentración de las decisiones a nivel central en ambas instituciones. Lo que responde a una visión tradicional de administración de recursos y evitar la deslegitimidad por pérdida relativa de poder. Se logro sopesar que en ambas instituciones, el proceso de departamentalización no ha sido espontáneo, y ha servido como una precondición

para el concurso de recursos, por una parte; en tanto que por otra, a nivel global, es parte integrante de las acciones de planeación estratégica a nivel de la SEP.

Con estas dimensiones de valor, se puede explicar la importancia del proceso de departamentalización el cual, ha sido asimilado con mayor facilidad en las IES-M que en la IES-G, en parte por la conformidad de esta última con las políticas públicas y en parte porque los gestores de la estrategia se han apropiado con mucho mayor facilidad a lo propuesto de manera institucional. En la IES-M el modelo departamental al cual se asocia su visión es al de la UAM. Se la considera como el paradigma de la departamentalización en las IES.

Sin embargo, el proceso de departamentalización está mucho más aventajado en la IES-M que en la IES-G. En esta última la departamentalización responde más a los requerimientos de las instancias centrales de decisión que a las propias necesidades de las unidades académicas de la IES. Por esto, es que en la IES-G, no se puede estrictamente hablar de una cultura organizacional con relación a este aspecto, puesto que sus miembros no tienen un interés genuino para adoptar esta forma de organización. Sólo se conforman las DES en el papel, para cumplir con los requisitos en la presentación de proyectos para la obtención de recursos extraordinarios. Con todo, el tiempo que se dedica a estos proyectos es muy grande, muchas veces es de más de seis meses al año. Además, la práctica cotidiana, con relación a estos programas, les lleva a la adopción de criterios, parámetros y un lenguaje común que implica cierto cambio cultural.

Por medio de las dimensiones de valor se pudo observar que en las dos IES se establecen procesos de calidad y de mejora continua. No obstante, estos procesos son mucho más fuertes en la IES-M que en la IES-G. Pero en las dos IES, no se avanza a tasas más rápidas por las tasas lentas de crecimiento del personal habilitado y las restricciones que cada vez son mayores para la obtención de los recursos extraordinarios.

Especialmente en la IES-G, los recursos que se obtienen no son aplicados de manera integral, es decir no se reconoce que sirvan para equilibrar las asimetrías del desarrollo, tanto de las DES como de la institución. Tampoco, dadas el carácter que se tiene del desarrollo en la IES-G, los recursos son exitosos con relación a los objetivos sociales planteados en su PIDE.

Una vez que se pudieron obtener estas dimensiones de valor junto con algunas diferencias entre las IES, surgió la pregunta acerca de aquello que permitía tener cierto grado de cohesión entre las dimensiones de valor, la interacción subjetiva de los actores y sus formas de actuar en los procesos de gestión estratégica.

Para poder dar contestación a lo anterior se retomó, en principio, a Meyer y Rowan, quienes acudiendo a una estructura de simbólica como lo son los mitos, desarrollan ciertas narrativas a las cuales denominan como mitos racionales. Ello parten de la consideración de que no es la ciencia quien tiene el monopolio de la verdad, sino que pueden obtener verdades con el esquema de los mitos que hacen racional la acción de los actores. Sin embargo, lo que ellos desarrollan, se puede interpretar como una variante de lo que Kolakowsky advierte como la generación de mitos en ámbitos no míticos. Siguiendo a estos autores se propuso una variante: la de los mitos racionalizantes, los cuales son narrativas que explican y dan coherencia a las diversas formas en que actúan e interactúan los actores involucrados en la gestión estratégica.

A partir de aquí, se realiza un análisis interpretativo, por medio del cual se articulan las dimensiones de valor con este tipo de narrativas. Son diversas las formas en que se transmiten estos mitos de manera institucional: talleres que se establecen para los grupos de gestión, o por medio de asesores, tanto internos como externos, y con menor intensidad por grupos de expertos internos que funcionan como agentes de enlace entre la administración central y las DES. También se expresan por medio de los documentos de la gestión: PIDEs, PIFIs, PIFOPs, COEPES, etc.

Sin embargo, las narrativas deben ser creídas por los actores. Para poder ser parte de la cultura, los mitos necesitan de determinados elementos para poder arraigarse, formar parte de lo que se toma como dado y en determinado momento, institucionalizarse. Estos elementos son el conjunto de valores y creencias que en ellos coexisten. Si los actores consideran que el mito es apropiado, entonces presentarán menos reticencias al conjunto de valores y creencias a los cuales se asocian. De lo contrario si los actores de la gestión no se apropian de estos valores, entonces el mito no ha sido asimilado. Como es el caso de la estructura organizacional por DES que no está totalmente apropiada por la IES-G.

No obstante, aun con reticencias, el mito es muy poderoso, por ello, aunque la simulación acotada que es mucho más fuerte en la IES-G, que en la IES-M, lo que conlleva a que en la primera, se observen determinadas estrategias para allegarse de recursos externos. Con todo, la simulación no tiene más poder que la contingencia; por el contrario, el mito, se les presenta a los actores como aquello que valoriza y *racionaliza* (las narrativas institucionalizantes forman parte de los medios en que se racionaliza) su actuar, lo que le da significado a sus intereses y aspiraciones.



## Bibliografía

Abravanel, H. (coordinador) (1992), *Cultura Organizacional*, Fondo Editorial Legis, Bogotá, Colombia.

Aktouf, O. (1990) "Le symbolisme et 'culture d'entreprise'. Des abus conceptuels aus lecons du terrain", en Jean Francois Chanlat (coord.), *L'Individu dans l'Organisation:les dimensions oubliées*, Les Presses de l'université Laval y Editions ESKA.

Aldrich, H.E.(1972),*Organisations and Enviromments*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Allaire, Y. y Mihaela E. F. (1992) "Teorías sobre la cultura organizacional", H. Abravanel, coord., *Cultura Organizacional*, Fondo Editorial Legis, Bogotá, Colombia.

Álvarez, Uría, F. (1996) "Prólogo" a la *Hermenéutica del Sujeto*, de Michel Foucault. Altamira, La Plata, Argentina

Alvesson, M. (1995) "The meaning and meaninglessness of postmodernism". En *Organization Studies* 16/6, 1047-1075.

\_\_\_\_\_ (1993), *Cultural perspectives on organizations*, Cambridge University Press, Cambridge.

Alvesson, Mats, y Per Olof Berg (1992) *Corporate culture and organizational symbolism*. Berlín, Walter de Gruyter.

Alvesson, Mats y Willmot Hugh (1996) *Making Sense of Management*, SAGE, Lóndres, Gran Bretaña.

Amado, G. C. Fauchaux y Alaurant (1990) "Changement organisationnel et réalités culturelles, en Chanlat, Jean Francois –coord.- (1990)., *L'Individu dans l'Organisation:les dimensions oubliées*, Les Presses de l'université Laval y Editions ESKA.

Applebaum, H. (1987), *Perpectives in Cultural Anthropology*, State University of New York.

Aubert, Nicole, y Vicent de Gaulejac (1993), *El Coste de la Excelencia*, Paidos, Barcelona.

Austin, J.L. (1998) *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidos, Barcelona, España.

Astley, W. G. y Van de Ven, A. H. (1983), "Central perspectives and debates in organization theory". *Administrative Science Quarterly*, 28, 245-273.

Ayala J, (1999) *Instituciones y Economía. Una introducción al neoinstitucionalismo económico*. FCE, México.

Ayer, A. J. (comp.)(1993[1959]) *El positivismo lógico*, FCE, México

Babbie, E. R. (1993) *Métodos de Investigación por Encuesta*, FCE, México.

Banco Interamericano de Desarrollo (1997) *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, No. EDU-101. Washington, D.C.

Banco Mundial (1996) *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C.

Barba Álvarez, A. (1991) "El análisis interorganizacional: otra cara oculta del poder" en Ibarra Colado y Luis Montaña (comps.) *El orden organizacional: poder estrategia y contradicción*, Hispánicas, México.

\_\_\_\_\_ (1993) "Conflicto organizacional, estrategias corporativas y relaciones de poder" en varios, *Colección Series de Investigación* no. 11. UAM-I. pp. 47-80.

Barba, Antonio. y Pedro Solis (1997) *Cultura en las Organizaciones*, Vertiente, México.

Barfield (2000) *Diccionario de Antropología*, Barcelona, España

Barley, S. R. (1983) "Semiotic and the Study of Occupational and Organizational Culture" en *Administrative Science Quarterly*, 23, 393-413.

Barthes, R. (1980) *Mitologías.*, Siglo XXI, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1971). *Elementos de Semiología*, Alberto Corazón. Madrid.

Bleger, J. (1993) "El grupo como institución y el grupo en las Instituciones", en *La Institución y las Instituciones*, Kaës et al, Paidós, Buenos Aires.

Beuchot, M. (1997) *Tratado de hermenéutica analógica*, UNAM, México

Board de, R. (1978), *El Psicoanálisis en las Organizaciones. Un enfoque psicoanalítico de la conducta en grupos y organizaciones*, Paidós, Buenos Aires.

Bock, P. K. (1977) *Introducción a la antropología moderna*, FCE, México.

Boisvert, R. (1999) "From the Biological to the Logical: John Dewey's Logic as a Theory of Inquiry" en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y

Burrell y Morgan (1985) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann, Londres. También citada su versión de 1979 por Hassard, John (1993) *Sociology and Organization Theory: positivism, paradigms and postmodernity*, Cambridge University Press, Londres.

Burton, C. (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Purrúa, México.

Campbell, D. T. (1988) *Methodology and Epistemology for Social Science. Selected papers*. The University of Chicago Press.

Campos, M. A. (1999) "Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Carnap, R. "La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje" en Ayer, A. J. (comp.)(1993[1959]) *El positivismo lógico*, FCE, México

Casanova H. (Coord.) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Casanova, H. (1999) "Políticas del Estado en Relación con los Estudiantes" en *Convergencia*, mayo-agosto 1999, Núm. 19, pp. 11-28.

Cassirer (1996) *El mito del Estado*. FCE, México.

Cassirer (2001) *Antropología Filosófica*. FCE, México

Chalmers,(2000) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Siglo XXI, España.

Chanlat, J. F. (coord.) (1990)., *L'Individu dans l'Organisation:les dimensions oubliées*, Les Presses de l'université Laval y Editions ESKA.

Clarke, Thomas y Stewart Clegg (1998) *Changing Paradigms*, HarperCollins Business, Londres.

Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord (eds.) (1996) *Handbook of organization studies*, SAGE, Gran Bretaña.

Cohen, Michel, D., James G. March y Johan P. Olsen (1988) "A Garbage Can Model of Organizational Choice", en March, James G. (eds.) *Decisions and organizactios*, Blacwell, Nueva York, pp. 294-334.

Colapietro, V. (1999) "Pierce's Guess at the Riddle of Rationality: Deliberative Imagination as the Personal Locus of Human Practice" en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Comboni S. (1999) "Universidad, Sociedad y Cambio Tecnológico" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Creswell, J. W. (1998) *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.

Cronen, Vernon E. y Chetro-Szivos, John (2001) "Pragmatism as Way of Inquiring With Spacial Reference to a Theory of Communication and the General Form of Pragmatic Social Theory" en Perry, David K. (2001) *American Pragmatism and Communication Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

Crozier, *El Fenómeno Burocrático* (1973), Amorrortu, Buenos Aires,

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990), *El Actor y el Sistema*, México,

D'Agostini, F. (2000) *Analíticos y Continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Cátedra, Madrid.

de la Peña, G. (1998) "Articulación y desarticulación de las culturas", en Sobrevilla, David (1998) *Filosofía de la Cultura*, Trota, Madrid, España.

Denzau , Arthur, y Douglas C. North (1994) "Shared Mental Models: Ideologies and Institutions", *KYKLOS*, vol.47, fasc.1, pp. 3-31.

Dewey, J. (2002) *Democracia y Educación*. Morata, Madrid.

Didricksson, A. (1999) "La Torre de Marfil: el gobierno de las universidades" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

DiMaggio Paul J. y Powell, Walter (2001) "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales" en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Dóger, J. (1998) "La experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla", en *Transformación de la Universidad Pública en los '90*, ANUIES.

Dóger José. Martínez Rizo, Felipe, González Romero, Victor M., Romero Hicks, Juan Carlos y Ruben Rocha Moya (1998) *Transformación de la universidad pública en los '90*. ANUIES

Douglas R. A., ed., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Duch, Lluís (1998) *Mito, Interpretación y cultura. Aproximación a la loogmítica*. Herder, Barcelona.

Eliade, M. (1994) *Mito y Realidad*, Colección Labor, Quinto Centenario, Colombia.

Enriquez, E. "El Trabajo de la Muerte en las Instituciones" en *La Institución y las Instituciones*, Kaës et al, Paidos, Buenos Aires.

Fernández, Alfredo y Laura Santini (comps.) (1992) *Dos décadas de planeación de la educación superior*. ANUIES.

Ferrater (2001) *Diccionario de Filosofía*, Ariel, Barcelona.

Fornari, F. "Para un Psicoanálisis de las Instituciones", en *La Institución y las Instituciones*, Kaës et al, Paidos, Buenos Aires.

Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México.  
\_\_\_\_\_ (1996) *Hermenéutica del Sujeto*. Altamira, La Plata, Argentina  
\_\_\_\_\_ (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, España  
\_\_\_\_\_ (1981) *Nietzsche, Freud, Marx*. Anagrama, Barcelona, España

Friedland, Roger y Alford, Robert (2001) "Introduciendo de Nuevo a la Sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales" en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Fronzizi, R. (1979) *Que son los valores*, FCE, Breviarios, México.

Frost et al –edits-,(1985) *Organizational Culture*. Newbury Park, Sage (1991) *Reframing Organizational Culture* Newbury Park, Sage.

Fustier, Paul, 'La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada" en *La Institución y las Instituciones*, Kaës et al, Paidos, Buenos Aires.

Gadamer H. G. ( 1997) *Mito y Razón*. Paidos, Barcelona, España.

Gamst Frederick y Edward Norbeck (1976) *Ideas of Culture: Sources and Uses*, Holt, Rinehart and Wilson edit., USA.

Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Garreta, Mariano y Cristina Bellelli (comps) (2001) *La trampa Cultural*, Caligraf, Buenos Aires, Argentina.

Gaulejac de, V. (1987) "L'organisation managériale" en Juan, Salvador (Dir), *Organisation et Management en Question(s)*, L'Hartmattan, París, Francia.

Geertz, C. (2000) *La Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, España.

\_\_\_\_\_ (1988) *Works and lives: the anthropologist as author*. Cambridge, Polity.

\_\_\_\_\_ (1996) *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*, Paidós, Barcelona, España.

Geertz Clifford, Clifford James *et al* (1998) *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona, España.

Giddens, A. (2000) *Más allá de la Izquierda y la Derecha*, Cátedra, Madrid.

Geneyro, J. C. (1991) *La Democracia Inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, Antrophos-UAM-I, México.

Guiraud, P. (2002). *La Semiología*. Siglo XXI, México.

Gutiérrez A. F. (1992) "Propósitos y resultados de doce años de planeación de la educación superior: Puebla 1978-Cuernavaca 1990" en Fernández, Alfredo L. y Laura Santini (comps.) *Dos décadas de planeación de la educación superior*. ANUIES.

Habermas, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2001) "¿Qué significa pragmática universal?" en *Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1992) *Ciencia y Técnica como "ideología"*, Tecnos, Madrid, España.

\_\_\_\_\_ (1972) *Knowledge and Human Interest*, Heinemann, Londres. Citado en Alvesson y Willmott (1996:50)

\_\_\_\_\_ (1989) *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Tomo I, Taurus, Barcelona, España.

Hacking, Ian (2001) *¿La construcción social de qué?* Paidós, Barcelona, España

Harris, M. (1982) *El materialismo Cultural*. Alianza Editorial, Madrid, España

Hassard, J.(1993) *Sociology and Organization Theory. Positivism, paradigms and postmodernity*. Cambridge University Press, Lóndres, Gran Bretaña ,

Hempel, C. (1988a). "La Lógica de la Explicación" en *La Explicación Científica*. Editorial Paidós. Barcelona, España

\_\_\_\_\_ (1988b). "Criterios y cambios en el criterio empirista de significado" en *La Explicación Científica*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

\_\_\_\_\_ (2001) *Filosofía de la Ciencia Natural*, Alianza editorial, España.

Heidegger, M. (1923) *Hermenéutica de la Facticidad*, Traducción e introducción de Manuel Jiménez Redondo, en [\\_Heidegger/hermeneutica/indice.htm](#)

Heydebrand, W. V. "New Organizational Forms" en *Work and Occupations*, 1989, Vol.16, No.3

Hickman, L. (1999) "Dewey: Pragmatic Technology and Community Life" en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Hirschman (1976) *Las pasiones y los intereses*, FCE, México.

Hofstede, G. (1991) *Cultures and organizations*, McGraw-Hill, Londres.

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor (2001) *Dialéctica de la Ilustración*. TROTТА, Madrid, España.

Ibarra Colado, Eduardo y Luis Montaña Hirose (1987), *Teoría de la Organización: Fundamentos y Controversias*, UAM.

\_\_\_\_\_ (1991) *El orden organizacional: poder estrategia y contradicción*, Hispánicas, México.

Jay, M. (1989) *La imaginación dialéctica. Historia de la escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1922-1950)*, Taurus, Madrid, España.

Jeffcutt, P. (1996) "Between Managers and the Manager: the Processes of Organizational Transition" en Linstead, S., Small, R.G., y Paul Jeffcutt (edits.) *Understanding Management*, SAGE, Gran Bretaña.

Jepperson, R. R. (2001) "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo" en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Juan, S. (Dir) (1987), *Organisation et Management en Question(s)*, L'Harmattan, París, Francia.

Kaës René, "Realidad Psíquica y Sufrimiento en las Instituciones" en *La Institución y las Instituciones*, Kaës et al, Paidós, Buenos Aires.

Kent, Rollin (1999) "Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Knights, D. (1992) "Changin spaces: The disruptive impact of a new epistemological location for the study of management" en *Academic of Mangement Review*, vol17, No. 3, 514-36

Kolakowsky, L. (1999) *La presencia del mito*, Cátedra, Madrid.

Kremer-Marietti, A. (1997[1989]) *El positivismo*. Publicaciones Cruz O. México.

Kroeber, A.L. y C. Kluckhohn (1952) "Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions". Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnology, Harvard Univesity, 47(1): 1-223. Cambridge, Mass. Citado por Gamst y Norberck.

Kuper, A. (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Lachs, J. (1999) "Peirce: Inquiry as Social Life" en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Lévi-Strauss, C. (1968[1963]), *Antropología Estructural*, EUDEBA, Buenos Aires.  
\_\_\_\_\_ (1999[1978]) *Mito y Significado*, Alianza, Madrid.

Linstead S., Small, R. F. y Paul Jeffcut (1996) *Undertanding Mangement*, SAGE publicaciones, Lóndres Inglaterra

Llerena de Thierry, R. (1992) " Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior" en Fernández, Alfredo L. y Laura Santini (comps.) *Dos décadas de planeación de la educación superior*. ANUIES.

Loyo, A. (Coord) (1999 ) *Los Actores Sociales y la Educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Plaza y Valdez. México.

Liotard, J. F. (2000) *La Condición Posmoderna*. Cátedra, Madrid, España.

\_\_\_\_\_ (1997) *El Entusiasmo. Crítica kantiana de la historia*. Gedisa, Barcelona.

March, J. (1994) "Ambiguity and interpretations" en March, James (1994) *A primer on decision making. How decisions happen*, The Free Press, Nueva York.

March J. y Olsen J.P. (1977) *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAS-FCE, México.

Martin, Joanne, Sim, B. Sitkin y Michael Boehm (1985) "Founders and the elusiveness of a cultural legacy" en *Organizational culture*. P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, C.C. Lundberg, and J. Martin (eds.), 99-124. Londres, Sage.

Marúm, E. (1999) "Transformación para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Mendoza, J. (1999) "La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Meyer, J. W. y Rowan B. (2001) "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia" en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg y la Dirección*, Díaz de Santos Edit., Madrid, Espacostoña.

\_\_\_\_\_ (1999) *Safari a la estrategia*. Granica, Barcelona, España.

Montaño, L. (2001) "La razón el afecto y la palabra. Reflexiones en torna al sujeto en la organización", en *Iztapalapa*, No. 50, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

\_\_\_\_\_ (2001) "El estudio de las organizaciones en México. Una perspectiva Social" Ponencia presentada en el Coloquio Internacional *El Análisis de las Organizaciones y Gestión Estratégica: perspectivas latinas*. Zacatecas, México.

\_\_\_\_\_ (1994) "Modernidad, postmodernismo y organización, una reflexión acerca de la noción de estructura postburocrática", en Montaño, Luis (ed.) *Argumentos para un debate sobre la modernidad*, Serie Investigación 13, Departamento de Economía, UAM-I, México.

\_\_\_\_\_ (1993) "La Modernidad Organizacional: una aproximación al

estudio de las realidades locales” en varios, *Estrategias Organizacionales*, Departamento de Economía, UAM- Iztapalapa, México, pp.11-30.

Morgan, G. (1998) *Imágenes de la organización*, Alfaomega, México.

Mouzelis, N. P.(1968), *Organización y Burocracia, un análisis de las teorías modernas sobre organizaciones sociales*, Ediciones Península, Barcelona.

North, D. (1993) *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. FCE, México.

OCDE (1996) *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*, OCDE, México.

Padua, J. (1999) “La Crisis de la Educación Superior y la Reforma de las Universidades”, en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo(Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Palmade, J. (1987) “Le management post-moderne ou la technocratisation des sciences del’homme” en Juan, Salvador (Dir), *Organisation et Management en Question(s)*, L’Hartmattan, París, Francia.

Perry, D. K. (2001) *American Pragmatism and Communication Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

*Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.

Polanyi, M. (1983), *The Tacit Dimension*, Gloucester, Masachussetes.

Portilla, L. (1973) “La filosofía náhuatl” en *Estudios de historia de la filosofía en México*, UNAM, México.

Powell, W. W. (2001) “Expansión del análisis institucional” en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Powell, Walter W. y DiMaggio, Paul J. (comps.) (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, CNCPy AP- FCE-UNAM, México.

Powell, Walter y DiMaggio (2001) "Retorno a la jaula de hierro, El isomorfismo institucional y la racionalidad colectica en los campos organizacionales", en Powell y DiMaggio (comps.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. FCE, México.

Reed, M. (1996) "Organizational Theorizing: A Historical Contested Terrain" en Clegg, Stewart R, Cynthia Hardy y Walter R. Nord (eds.) en *Handbook of organization studies*, SAGE, Gran Bretaña.

Reynoso, C. (2000) "Interpretando a Clifford Geertz" en Geertz, Clifford, *La Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, España.

Ritzer, G. (2001) *Teoría Sociológica Clásica*, McGraw Hill, Madrid, España.

Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Rodríguez R. (2002) "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero – abril 2002 vol. 7, No.14, pp. 133-154.

\_\_\_\_\_ (1999) "La Modernización de la Educación Superior en Perspectiva" en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coordinadores) (1999) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-PURRUA, México.

Romero, J. J. (2001) "Estudio Introductorio" en Powell, Walter W. y DiMaggio, Paul J. (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, CNCPy AP-FCE-UNAM, México.

Rorty, R. (1996) *Objetividad, Relativismo y Verdad*, Paidós, Barcelona, España.  
\_\_\_\_\_ (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona.

Rosenthal, S. B. (1999) "Mead: Behavior and the Perceived World" en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Rubio Oca, Julio; Silva Espinosa María del Carmen y David Torres Mejía (2000) *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-1999*. ANUIES. Documento en línea:  
[www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/acciones/index.html](http://www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/acciones/index.html)

San Martín Sala, J. (1999) *Teoría de la Cultura*, Síntesis, Madrid, España.

Scott, R. (2001) "Retomando los argumentos institucionales" en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

SEP (2001) Programa de Nacional de Educación 2001 2006

SEP (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*.

Schultz, M. (1995) On studying organizational cultures. Walter de Gruyter, Berlín.

Siegfried, C. H. (1999 ) “James: Sympathetic Apprehension of the Point of View of the Other” en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Simonson, P. (1999) “Varieties of Pragmatism and Communication: Visions and Revisions From Peirce to Peters” en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Smircich, A. (1983) “Concepts of Culture and Organizational Analysis” en *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-58

Smith, J. E. (1999) “Introducción” en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Sobrevilla, D. (1998) *Filosofía de la Cultura*, Trota, Madrid, España.

Sperberg, D. (1988) *El Simbolismo en General*, Anthropos, Barcelona, España.

Stuhr, J. J. (1999) “William James’s Pragmatism: Purpuse, Practice, and Pluralism” en Rosenthal Sandra B., Carl R. Hausman y Douglas R. Anderson, eds., (1999) *Classical American Pragmatism. Its Contemporary Vitality*. University of Illinois Press.

Tsebelis, G. (1990) *Nested Games. Rational Choice in Comparative Politics*, University of California Press, Berkeley.

Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre*, Performing Arts Journal Publications. Nueva York. Citado por Jeffcutt (1996).

UAEG (2003) *Plan Institucional de Desarrollo 2002-2020*

UAEM (1999) *Plan de Desarrollo 1995-2006*.

UAEM (2001) *Plan Institucional de Desarrollo 2001-2007*.

UNESCO (1998) *The World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action (Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo Veintiuno: Visión y Acción)*.

\_\_\_\_\_ (1999) *Conferencia Mundial sobre la Ciencia*  
\_\_\_\_\_ (1995) *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*

Velasco, A. (comp.) (1999) *Resurgimiento de la teoría política en el siglo XX*. IIF-UNAM, México.

Wallerstein, I. (1996), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, Siglo XXI Editores, México.

Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Weick, K. E. (1985) "Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory", en Lincoln, Yvonna S. (1985) *Organizational Theory and inquiry. The paradigm revolution*, SAGE, EU., pp. 106-155.

\_\_\_\_\_ (1976) "Educational Organisations as Loosely Coupled Systems" en *Administrative science quarterly*, vol 21. pp. 1-19.

White A. (1976) "Symboling: a Kind of behavior" en Gamst Frederick y Edward Norbeck, *Ideas of Culture: Sources and Uses*, Holt, Rinehart and Wilson edit., USA.

Whittington, R. (1992) "Putting Giddesn into Action: Social System and Managerial Agency" *Journal of Management Studies*. 29, 6: 693-712. Citado por Alvesson y Willmott, 1996:10.

Woodwar, W. (2001) "*Transactional Philosophy and Communication Studies*" en Perry, David K. (2001) *American Pragmatism and Communication Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

Zabludosky, G. (1995) *Sociología y política del debate clásico y contemporáneo*, Porrúa, México.

Zogaib, E. (1999) "La Influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa" en Loyo, Aurora (Coord) (1999) *Los Actores Sociales y la Educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Plaza y Valdez. México.

Zucker, L. G. (2001) "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural" en Powell Walter y Paul J. Dimaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE-CNCAP-UAEMx, México.

## Siglas y Acrónimos

**ANUIES** Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.  
**CA** Cuerpo Académico  
**CAC** Cuerpo Académico Consolidado  
**CENEVAL** Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.  
**CENIES** Centro Nacional de Información sobre Educación Superior.  
**CIEES** Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior  
**CINE** Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.  
**COEPES** Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior.  
**COMEIA, A.C.** Consejo Mexicano para la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior  
**CONAEVA** Comisión Nacional de Evaluación.  
**CONIES** Consejo Nacional de Información de la Educación Superior.  
**CONOCER** Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral  
**CONPES** Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.  
**COSNET** Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.  
**DES** Dependencia de educación Superior.  
**FOMES** Fondo para la Modernización de la Educación Superior.  
**GD** Grupos Disciplinarios  
**IES** Institución de Educación Superior.  
**LGAC** Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento  
**OCDE** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.  
**PA** Profesional Asociado  
**PE** Programa Educativo  
**PIDE** Programa (integral) de Desarrollo Educativo.  
**PIFI** Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.  
**PIFOP** Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado.  
**ProDes** Programa de Desarrollo (DES e IES).  
**ProGes** Programa de Gestión (DES e IES).  
**PROADU** Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario.  
**PROMEP** Programa de Mejoramiento del Profesorado.  
**PRONAD** Programa de Normalización Administrativa.  
**PTC** Profesor de Tiempo Completo.  
**PTP** Profesor de Tiempo Parcial.  
**SEES** Sistemas Estatales de Educación Superior.  
**SEP** Secretaría de Educación Pública.  
**SES** Sistema de Educación Superior.  
**SESI** Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.  
**SINAPPES** Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior.  
**SNEA** Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.  
**SNI** Sistema Nacional de Investigadores.  
**SUPERA** Programa Nacional de Superación del Personal Académico.  
**TSU** Técnico Superior Universitario  
**UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

# ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 0901B

LA CULTURA DE LA GESTION ESTRATEGICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS Y LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE GUERRERO. UN ESTUDIO COMPARATIVO.

En México, D.F., se presentaron a las 10:00 horas del día 18 del mes de julio del año 2005 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

- DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ
- DR. LOIS MONTAÑO HIROSE
- DR. ENRIQUE VEGA VILLANUEVA

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la disertación Pública cuya denominación aparece al margen, a la obtención del grado de:

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES  
DE: YAMIL OMAR JORGE DIAZ BUSTOS

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



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
DIRECCIÓN DE SISTEMAS ESCOLARES



Casa abierta al tiempo

YAMIL OMAR JORGE DIAZ BUSTOS  
FIRMA DEL ALUMNO

*Aprobar*

REVISÓ

LIC. CARMEN LLORENS FABREGAT  
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta

DIRECTOR DE LA DIVISION DE CSH

DR. RODRIGO DIAZ CRUZ

PRÉSIDENTE

DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ

VOCAL

DR. LOIS MONTAÑO HIROSE

SECRETARIO

DR. ENRIQUE VEGA VILLANUEVA