

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UAM. UNA APROXIMACIÓN AL MARCO INSTITUCIONAL¹.

Guillermo Ejea Mendoza
Julio de 2006

PRESENTACIÓN

Este trabajo aborda la incidencia de las estructuras institucionales en la evaluación de la docencia en el caso de la UAM.

El trabajo se inscribe en la dimensión II del proyecto *Un enfoque institucionalista de la educación superior en México*, a saber:

“Análisis institucional de la UAM para explicar los motivos y circunstancias que determinan su respuesta a las políticas de educación superior recientes. Esta dimensión de análisis abarca el caso concreto de la Institución desde las perspectivas de las organizaciones complejas autorreguladas y del cambio organizacional aplicadas al ámbito universitario”.

¹ Este reporte recoge, amplía y precisa lo expuesto en un trabajo previo (*Notas sobre la gestión de la docencia y su evaluación en la UAM. Una mirada sobre Azcapotzalco*). También se ha incluido una sección relativa al contexto de la educación superior y se han excluido las partes correspondientes a la Unidad Azcapotzalco. El trabajo tiene el propósito de sistematizar el análisis de la normatividad y el diseño organizacional y su confrontación con los problemas reales de operación y evaluación de la docencia.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la incidencia de las estructuras institucionales en la evaluación de la docencia en el caso de la UAM. Se asume, por una parte, que la mejora de la calidad educativa implica desarrollar criterios y mecanismos de evaluación/planeación del proceso educativo y sus resultados, y por la otra, que la evaluación de la docencia en una institución universitaria refleja el carácter multidimensional de esa actividad y su condicionamiento por el contexto institucional. Dos supuestos adicionales son que la evaluación de la docencia es una condición de la innovación educativa y que la innovación educativa en la actualidad implica un nuevo perfil de los profesores ante un nuevo perfil de los alumnos. En esa perspectiva, se exponen las relaciones entre la filosofía, la normatividad, la estructura orgánica y la operación real de los agentes institucionales encargados de la planeación, administración y evaluación de la docencia en la Institución. Se sostiene que la complejidad organizacional ha limitado, hasta el momento, la traducción de la filosofía educativa actual en las prácticas institucionales correspondientes, con los consiguientes efectos restringidos en la mejora de la calidad educativa.

En breve: se verá que la UAM llevó a cabo una actualización de su filosofía educativa en 1999-2001, mediante un amplio proceso de reflexión colectiva, pero que esta renovación no ha trascendido hacia la estructura de gestión de la docencia. En particular, la Institución no ha podido desarrollar un sistema adecuado para la evaluación de esta función universitaria y de los docentes. El principal instrumento para hacerlo, la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente, se encuentra constreñido por la propia estructura organizativa. En consecuencia, sigue habiendo una brecha entre la renovación de la filosofía educativa y la renovación de las prácticas docentes cotidianas de corte tradicional.

El trabajo se encuentra dividido en dos grandes partes. La primera es básicamente descriptiva y proporciona los elementos para la comprensión cabal de la segunda. En ésta se analiza cómo operan la gestión de la docencia y su evaluación en la Institución. Cada parte está subdividida en secciones.

En la primera parte, la primera sección presenta sucintamente el contexto nacional de la evaluación de la docencia universitaria y la perspectiva de análisis institucional en que se enmarca el trabajo. La segunda expone los principales rasgos de homogeneidad y heterogeneidad de la Institución, ya que se encuentran en la base de su complejidad organizacional. La tercera sección describe la filosofía educativa actual de la Universidad, que data de 2001, antecedéndola del proceso de discusión que la generó, con el propósito de mostrar cuál era el espíritu que la alimentaba. La siguiente puntualiza algunos aspectos de la normatividad institucional relacionada con la planeación y evaluación de la docencia desde el punto de vista del diseño de la estructura organizacional.

La segunda parte está dividida en tres secciones. La primera analiza la estructura organizacional para la gestión de la docencia tanto desde el ángulo de la norma establecida como de su operación real. Como la Institución depositó en la evaluación de los docentes sus expectativas de mejora educativa, la siguiente sección se enfoca al análisis del principal instrumento que tiene para ello, la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente, contrastando su aplicación con la idea institucional sobre la docencia

integral. La última sección relata brevemente el intento de reformar la Beca para adecuarla a la nueva filosofía educativa y menciona de manera escueta otras medidas recientes (2001-2005). Por último, se apuntan algunas conclusiones y temas para la agenda de investigación.

PARTE I

1. EL CONTEXTO

La evaluación de la docencia universitaria es uno de los aspectos nodales del proceso de modernización de la educación superior mexicana de los últimos tres lustros pues, como se advertía hace tiempo, no hay transformación sustantiva de las instituciones universitarias si el cambio no toca las prácticas docentes cotidianas (Álvarez y González, 1998)². Pero es al mismo tiempo uno de los temas de más complicado tratamiento ya que, por una parte, involucra la definición misma de calidad educativa y, por la otra, toca la sensibilidad y modos de ser tradicionales del personal académico y de las instituciones.

Precisamente, hay consenso en que la evaluación de la docencia se encuentra acotada por las condiciones institucionales en que se desenvuelve. Si la docencia es una actividad multidimensional ligada a la filosofía institucional (Rueda y Torquemada 2004: 35, Loredo 2004: 55), su práctica y, por tanto, su evaluación se encuentran surcadas por las estructuras, tradiciones, climas académicos e intereses de los diversos sectores que componen a las instituciones universitarias (Canales 2004: 24). Más aún, aunque los resultados específicos de los procesos individuales de enseñanza y aprendizaje dependen de las características y circunstancias particulares en que se llevan a cabo (Rueda y Torquemada: 33), su desarrollo como conjunto en una institución –el modelo educativo de la misma- está asociado a los objetivos, las políticas y las formas de organización de la docencia que imperan en esa institución. De ahí la importancia de analizar el modo en que las condiciones institucionales influyen en el desarrollo de la evaluación de la docencia. Además, la diversidad de las instituciones de educación superior limita que los modelos de evaluación docente se apliquen mecánicamente entre ellas y más bien sugiere que se conozcan y contrasten las experiencias particulares³.

Por otro lado, hay un creciente interés por analizar los elementos que confluyen en el estado y el cambio organizacional que registran las instituciones universitarias como parte o consecuencia del proceso de modernización del sistema. El análisis se realiza sobre diversos aspectos de la organización institucional y sus mutaciones, como la influencia de las políticas externas en las reformas internas (Del Castillo 2005), los modelos académicos (Álvarez 2005), los paradigmas de gestión (Ibarra 2005), los modelos de organización administrativa (Rodríguez 2005), la gobernabilidad (Ibarra

² Más recientemente, en el Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior, organizado por la ANUIES para dar forma a los *Temas Cruciales de la Agenda*, Carlos Tünnermann, exconsejero de la UNESCO, afirmaba que “la transformación de la educación superior debe centrarse en los métodos pedagógicos y en la práctica docente, pues la labor del profesor es el termómetro de los procesos de renovación que se requieren”. Tomado de *Confluencia* 145, marzo 2006, p. 6. ANUIES.

³ Una reflexión sobre estos temas y la presentación de algunos casos en México y otros países puede encontrarse en Rueda 2004.

2001, Ibarra y Rondero 2001, López Zárate 2004), el papel de los grupos académicos (Gil 2004, Grediaga 2004, Martínez Romo 2004, Maldonado-Maldonado 2005), los arreglos institucionales (Acosta 2000) y el impacto de la sociedad del conocimiento (Miranda 2001). El neoinstitucionalismo ha abierto un amplio espectro de enfoques disciplinarios y ángulos analíticos desde los cuales pueden mirarse los elementos que componen la estabilidad y las variaciones de las organizaciones universitarias, pero hay todavía al parecer un déficit en lo que toca al estudio de la docencia⁴.

Desde un punto de vista crítico, puede reconocerse que la modernización “no se ha ocupado de manera sustancial” de la docencia, que no la ha visto “de frente” sino “de soslayo” porque, entre otras cosas, las políticas hacia los académicos se han centrado en los que producen conocimiento, “dejando en manos de las coaliciones locales a los que [lo] transmiten” (Kent 2005: 77). Desde otra perspectiva, esa omisión podría ser producto de un respeto a la autonomía de las instituciones: “la actual estrategia de evaluación... se orienta más al fomento e incremento de la calidad en los insumos y los resultados, ya que los procesos [organizativos asociados a la docencia] representan ámbitos institucionales que son responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación superior autónomas” (Del Castillo 2005: 102).

En todo caso, el rezago no es gratuito si se considera que esta función universitaria es de difícil aprehensión por su carácter multifacético y está anclada en los contextos institucionales particulares. Pero en la medida en que dos de los principales instrumentos de la planeación estratégica gubernamental más reciente (PIFI, PIFOP) se enfocan fundamentalmente a la búsqueda del mejoramiento de la calidad de los programas educativos, el problema del análisis de la docencia y su evaluación institucional adquiere mayor actualidad y trascendencia. En realidad, programas como PIFI y PIFOP se hacen cargo de la complejidad institucional que envuelve a la docencia pues están diseñados para incidir en la organización de las instituciones y sus dependencias. El primero, por ejemplo, no sólo pide explícitamente sistemas de administración y gestión eficientes o grados mayores de integración y mejor funcionamiento en ellas, sino que también, a través de requisitos como la constitución de cuerpos académicos, orilla a una recomposición de las formas de operar de las comunidades académicas. En el plano de la docencia, subyace una concepción de la educación, la sociedad y los individuos, pues aunque la caracterización de un *programa educativo de buena calidad* que se utiliza no incluye la definición de una buena docencia, la evaluación que se hace a las dependencias y las condiciones exigidas para su fortalecimiento incluyen cuestiones como la implementación de enfoques educativos centrados en el alumno y su aprendizaje, atención individualizada a los estudiantes, flexibilización de planes de estudio, uso de nuevas tecnologías de información y comunicación y mejora de la evaluación del aprendizaje⁵. De una u otra manera todos estos elementos apuntan hacia tres dimensiones articuladas: a) actualizar las concepciones y los métodos didácticos; b) mejorar la calidad de los procesos

⁴ En los *Temas Cruciales de la Agenda* delineados por ANUIES, la mejora de la calidad educativa está asociada a la mejora de los sistemas de evaluación, y ésta, a su vez, se liga con la innovación; así mismo, se menciona la necesidad de fortalecer la capacidad organizativa, pero no se profundiza en el problema de la articulación entre estos elementos (ANUIES, 2006: pp. 38, 39 y 40).

⁵ Un ejemplo de esta filosofía y su operativización puede verse en OFELIA ÁNGELES GUTIÉRREZ, *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*, Análisis y estudios internos, SESIC. Consultado en <http://sesic.sep.gob.mx/aye17.htm> el 12-03-04.

educativos, y c) suscitar la adaptación de las condiciones institucionales. La cuestión crucial es que estas tres dimensiones confluyen en el quehacer diario de los docentes y los alumnos. Es ahí donde se encuentra el reto profundo de la transformación educativa. Y no está claro todavía que el cambio haya permeado a un número significativo de académicos –a una masa crítica, dirían los físicos- de tal forma que pueda afirmarse que las *nuevas prácticas docentes* han adquirido un lugar hegemónico entre las comunidades académicas o el sistema educativo universitario en su conjunto⁶.

La complejidad de una universidad mixta (docencia/investigación/extensión) involucra al menos tres aspectos: a) múltiples vínculos con la sociedad y el Estado; b) diferenciación y heterogeneidad de esferas internas (académica, administrativa, de gobierno) con lógicas distintas que se superponen y muchas veces se confunden (Acosta 1998: 97), y c) tensiones entre las funciones investigación y docencia (Del Castillo 2005: 32)⁷. El primer aspecto significa que la universidad es una organización abierta en el sentido de que es sensible a la influencia del entorno y hay una extensa literatura que lo constata. Respecto del tercer aspecto, hay también muchos estudios sobre las divergencias y oposiciones que se han registrado entre ambas funciones en la educación superior mexicana de los últimos tres lustros. Las notas que siguen pretender explorar ciertos elementos del segundo aspecto.

En particular, este trabajo expone las relaciones entre la filosofía, la normatividad, la estructura orgánica y la operación real de los agentes institucionales encargados de la organización y administración de la docencia en la UAM a partir del tema de su evaluación. Se pregunta en qué medida la mediación de las condiciones institucionales favorece la coherencia entre la filosofía y las prácticas cotidianas.

2. EL MODELO UAM

2.1 La homogeneidad

Vista desde fuera, la UAM es una institución que presenta varios rasgos de identidad.

⁶ En el último reporte de las Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-2003 no hay constancia de ello (ANUIES, 2005). En una primera aproximación, el desarrollo de nuevos modelos educativos no se encuentra entre los principales logros del PIFI y el PIFOP (Kent, 2004: 76 y 80). En entrevista reciente, el Dr. Rubio tampoco lo menciona (Reyes, 2006). Por lo demás, la mejora que se registra en los indicadores utilizados no asegura que se esté llevando a cabo una transformación real de las prácticas educativas y de la calidad (Gil, 2006).

⁷ En la perspectiva de la complejidad, una organización compleja se compone de varias estructuras simples (y acaso complejas) de tal forma que la composición no puede reducirse a una estructura simple y el todo es más que la suma de las partes; así mismo, las articulaciones entre ellas no están bien determinadas. La diferenciación de elementos, procesos y relaciones provoca tendencias disipadoras y centrífugas en el conjunto ya que los objetivos pueden ser múltiples y hasta contradictorios. Coexisten relaciones y procesos tanto de complementariedad como de antagonismo. Incluso, puede haber vacíos o inconexiones entre los elementos y procesos y las relaciones causa-efecto no son lineales. Por lo anterior, la característica esencial de una estructura compleja es la tensión entre diversidad e integración. En general, en estas estructuras el cambio ocurre de manera gradual, sinuosa e iterativa, ya que la variedad de objetivos, relaciones y procesos impone resistencias manifiestas e implícitas a la modificación del orden establecido, así como desviaciones a los objetivos preestablecidos.

- 1) Desde el punto de vista académico pueden destacarse: la organización departamental (matricial); los académicos de tiempo completo (la figura del profesor-investigador); un sistema único de dictaminación académica (de ingreso, permanencia y promoción del personal académico); ciclos escolares trimestrales; y un Tronco General de Asignaturas por División (incluye la aceptación sin restricciones disciplinarias o institucionales de los egresados de la educación media superior)⁸.
- 2) La estructura de gobierno se caracteriza por una relación de contrapesos entre órganos colegiados y órganos personales y no hay jerarquía vertical entre los primeros ni entre los segundos aunque éstos se subordinan a aquéllos. A su vez, la representación en los órganos colegiados está diseñada para guardar equilibrios sectoriales, disciplinarios e institucionales.
- 3) Desde el punto de vista de la estructura académica operativa se cuenta con: a) Instancias de Apoyo académico/administrativo: Secretario General, Secretarios de Unidad y Secretarios Académicos (en cada División); b) Instancias de Apoyo académico: Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y Jefes de Área de Investigación; y c) comisiones departamentales, divisionales y de Unidad integradas por profesores que designan los órganos personales para distintos fines específicos⁹.
- 4) Desde el punto de vista de la estructura administrativa, hay una desconcentración/centralización de servicios y apoyos.
- 5) Además, a nivel institucional la Universidad se rige por una legislación única y un solo Contrato Colectivo de Trabajo.

La sencillez y homogeneidad de este esquema se convertirá en una estructura de alta complejidad conforme se profundice en la constitución y funcionamiento de sus componentes.

2.2 Heterogeneidades y asimetrías

Antes de proceder al análisis conviene recordar que la diversidad es una característica fundacional y esencial de la UAM. En su origen presenta tres modelos académicos¹⁰. La Unidad Azcapotzalco se orienta hacia la formación de profesionales, la Unidad Iztapalapa se identifica con un modelo científico y la Unidad Xochimilco se modela con la idea del servicio a la comunidad. Naturalmente, estas tres orientaciones marcarán diferencias en la relación entre docencia e investigación, entre estas funciones y la relación con el entorno, en la conformación de la planta académica y en el desarrollo de los posgrados. Simultáneamente, se establecen cuatro modelos educativos: el tradicional en la Unidad Iztapalapa y dos Divisiones de Azcapotzalco; el sistema modular en la

⁸ En el caso de Xochimilco hay un Tronco Interdivisional en el primer trimestre del nivel de licenciatura.

⁹ La distinción que se hace aquí entre Instancias académico/administrativas y académicas no existe en el Reglamento Orgánico sino que se desprende de las atribuciones conferidas. Dicho Reglamento establece también Instancias de Apoyo netamente administrativas: Abogado General, Tesorero General, Contralor y Auditor Externo. Así mismo, incluye a los consejeros de especialidad profesional que la Ley Orgánica contempló para asesorar o asistir a los Directores de División y Jefes de Departamento.

¹⁰ La Unidad Cuajimalpa se creó a fines de 2004. En el proyecto de creación de esta Unidad se plantearon algunas propuestas de solución a los problemas existentes en las otras tres Unidades, pero todavía no pueden verse los efectos prácticos de esta propuesta. Por esto, en este trabajo se omite la consideración de la nueva Unidad.

Unidad Xochimilco; el sistema eslabonario en la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Unidad Azcapotzalco y el Sistema de Aprendizaje Individualizado en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de esta misma Unidad. No obstante estas cuatro variantes, desde el punto de vista del modelo pedagógico puede decirse, simplificando, que en realidad predominan dos paradigmas: el *tradicional* en Azcapotzalco e Iztapalapa y el *activo* en Xochimilco¹¹.

También conviene precisar que la organización institucional se basa en el principio de la desconcentración funcional y administrativa. Este principio organizacional es el que da soporte a la diversidad académica y a la *autonomía relativa* de las Unidades, Divisiones y Departamentos. Para uno de los fundadores, constituye la verdadera aportación innovadora de la UAM en el aspecto organizacional (Vielle, 2004: 81). Como se verá más adelante, este principio ha dado lugar a una gran variedad de formas de operación académica y administrativa y aun de normatividad entre las Unidades y las Divisiones¹².

Por último, conviene mencionar que las atribuciones de los órganos colegiados y personales y de las instancias de apoyo están delimitadas por el régimen de competencias expresas. Esto significa que cada uno sólo puede actuar en aquello que le está permitido explícitamente y no puede invadir el ámbito de los otros¹³.

3. LA FILOSOFÍA EDUCATIVA

3.1 Un antecedente. El Proceso de Reflexión sobre la Docencia

En 1999-2001 se llevó a cabo en toda la universidad un amplio *Proceso de Reflexión sobre la Docencia*, convocado por el Rector General. El *Proceso* buscaba mejorar la docencia que se ofrecía en la institución y, a través de ello, fortalecer el sentido de identidad e integración de la comunidad en tanto que comunidad académica, comunidad del conocimiento. Se planteaba que la docencia y los alumnos se habían descuidado por privilegiar a la investigación y a los académicos, y que la renovación del proyecto universitario implicaba revalorar la función de la docencia y centrar el proceso educativo en la formación de los alumnos.

La convocatoria del Rector General recogía y hacía suyas las preocupaciones existentes entre muchos miembros de la comunidad acerca del estado deficiente en que se encontraba la docencia y las causas que lo provocaban. Esa debilidad se expresaba primeramente en los resultados de aprobación, deserción, egreso, titulación y duración de los estudios: “Yo diría que los resultados dejan mucho que desear respecto de la capacidad que tenemos tanto en términos de nuestra planta académica como de nuestra

¹¹ Estos serían los paradigmas básicos en la historia de la didáctica sobre los que se han construido otras propuestas (Díaz Barriga 2004: 67).

¹² El desarrollo de las estructuras de gestión académica y administrativa de la UAM (es decir, de su heterogeneidad, multiplicación y densidad) tiene su origen en la diversidad fundacional y el principio de desconcentración funcional y administrativa, pero a lo largo de los años se ha hecho más compleja en todos los niveles como resultado de las circunstancias particulares de cada ámbito, las “necesidades inaplazables” que se han presentado, los recursos disponibles y el proyecto del órgano personal o instancia de apoyo en turno.

¹³ Esta estructura normativa se fundamenta en el principio del Derecho Público según el cual está prohibido lo que no está expresamente permitido.

infraestructura”¹⁴. Luego abundaba en una aproximación diagnóstica a la situación mediante la formulación de preguntas sobre aspectos como el valor de educar, la organización de la docencia, los criterios de admisión de los alumnos, los ambientes de estudio y los servicios, la formación de los estudiantes y los mecanismos de egreso y titulación. Cabe decir que la reflexión del Rector General se iniciaba cuestionando que la Universidad se hubiera focalizado únicamente al apoyo del personal académico y, por consiguiente, abogaba por la necesidad de recolocar a los alumnos como el “otro” centro de atención del proyecto universitario.

La reflexión de la comunidad fue un proceso verdaderamente amplio y participativo. Estaba pensado para seis o siete semanas y duró dos años; se realizaron múltiples reuniones en todas partes y a todos los niveles y se elaboraron numerosos documentos de distinto tipo; y la discusión no estuvo exenta de tensiones, divergencias y reproches, pero al final se alcanzaron ciertos consensos. Puede afirmarse que, en conjunto, el Proceso no sólo confirmó las intuiciones del diagnóstico preliminar sino que profundizó en las causas de la situación y apuntó algunas direcciones para atenderlas. Conviene repasar brevemente sus líneas más importantes.

En un documento posterior que reseña el *Proceso* y recopila los principales documentos¹⁵, se declara el motivo de la convocatoria: “...sabemos que la integración de nuestra comunidad tiene su debilidad más notoria en la formación de los estudiantes: por eso nos planteamos el proceso colectivo de reflexión sobre la docencia” (p. 20). Se reconocía que, más allá de las cifras, en la Institución imperaba una docencia de tipo inercial, entendida como la “reproducción mecánica de un conocimiento estandarizado” (p. 29), y que, en ese marco, se consideraba a los alumnos como objetivos pasivos de la enseñanza (pp. 30 y 31).

Se añadía que hay “muchas causas que explican los defectos e insuficiencias de la docencia”: el nivel deficiente en la formación anterior de los estudiantes, la falta de instalaciones y recursos, las inercias de la formación especializada frente a las nuevas tendencias de la formación integral, y el peso “concedido a la investigación en los mecanismos de evaluación, cuya consecuencia es la fragmentación y el descuido, inevitable, de la docencia, como labor secundaria” (pp. 20 y 21).

Se precisaba que la docencia se había desvinculado de la investigación debido, en parte, al énfasis que la Institución puso en el desarrollo de esta última función, de modo que, aunque los profesores realizan docencia e investigación, lo hacen como “dos actividades distintas y separadas”, y por consiguiente, “la docencia resulta una carga para el investigador” (pp. 23 y 24).

Más adelante se aclara que en esa falta de vinculación “...hay un ingrediente personal, una responsabilidad de los académicos que casi no hace falta señalar. No obstante, *en lo fundamental, es un problema de organización*, que se refiere a las políticas generales y a los mecanismos básicos de la institución (p. 24).

¹⁴ “Iniciativa del Rector General para reflexionar sobre la docencia” en *Una reflexión sobre la Universidad, desde la docencia*, UAM, septiembre de 2001. P.70

¹⁵ *Una reflexión...*, “Nota preliminar”.

Ligado a lo anterior también se reconocía el problema del carácter individual y fragmentado de la docencia, donde la responsabilidad del profesor se limita a impartir su curso (p. 41). Por el contrario, se apelaba a recuperarla como una responsabilidad común, un proyecto colectivo y una actividad colegiada. Se indica: “*Para mejorar nuestro desempeño necesitamos contar con mecanismos colectivos de evaluación, de retroalimentación y reflexión*” (p. 37).

En consecuencia, para revertir la situación se plantea la necesidad de propiciar las condiciones para reintegrar a la docencia y la investigación como actividades de “un solo proceso de aprendizaje y reflexión”, revalorar la docencia como una función integral y recuperar a los estudiantes como centro de atención del proceso educativo. Esto último implica principalmente conocerlos más, responder mejor a sus expectativas de formación y considerar su participación activa en el proceso formativo (pp. 27 a 33). Las condiciones propicias se refieren básicamente a reformular los estímulos a planta académica (p. 24) y encontrar mecanismos colegiados para planear, evaluar y actualizar la docencia (p. 35). Precisamente, una de las coincidencias más generalizadas entre las opiniones expresadas durante el *Proceso* fue que la Universidad no contaba “con un ámbito institucional, específico, de naturaleza colectiva, para el análisis, la planeación, la gestión y la evaluación de la docencia”¹⁶.

3.2 Las nuevas Políticas de Docencia

El Proceso de Reflexión culminó en marzo de 2001 con la aprobación por el Colegio Académico de las nuevas *Políticas Generales de Docencia* y las *Políticas Operacionales de Docencia*¹⁷.

No hay un documento que fundamente, explique y sistematice el perfil del alumno UAM y el modelo pedagógico que resultaron del *Proceso de Reflexión*, pero sus principales características pueden encontrarse en el articulado de las *Políticas*. De acuerdo con las *Políticas Generales*, la Universidad pretende “Formar profesionales con una sólida base científica, humanística y técnica, enriquecida con el avance del conocimiento, la concurrencia disciplinaria, el desarrollo cultural, la evolución de la práctica profesional y las transformaciones sociales” (2.3); “Desarrollar en los alumnos... su sentido de responsabilidad social y su vocación por el servicio a la comunidad” (2.4), y “Procurar que en la formación de los alumnos se cultive una ética profesional con base en valores tales como la justicia, la equidad, la democracia, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la naturaleza” (2.5). Para la Universidad se establece el deber de “Promover el compromiso institucional con estrategias educativas que propicien la convergencia de los esfuerzos y la participación activa de los profesores-investigadores y los alumnos en la búsqueda, apropiación y generación del conocimiento” (2.6), y “Procurar que la docencia se fortalezca mediante la actualización disciplinaria del personal académico y con la incorporación de los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza aprendizaje” (2.10).

¹⁶ “Medidas y propuestas” en *Una reflexión...* p.190

¹⁷ Al Colegio Académico le compete emitir Políticas Generales y Operacionales; a los Consejos Académicos de las Unidades, Políticas Operativas, y a los Consejos Divisionales, Lineamientos.

Las *Políticas Operacionales* desglosan, amplían y precisan el contenido de las *Políticas Generales* y están divididas en cinco partes: Alumnos, Personal Académico, Planes y Programas, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Planeación, Programación y Evaluación Académicas. Desde la óptica de este trabajo, los aspectos más destacados son los siguientes. Respecto a los Alumnos se estipula que debe promoverse su papel activo y responsable en su proceso de formación (1.2), que desarrollen habilidades y capacidades de análisis y síntesis para una mejor apropiación del conocimiento (1.3) y garantizarles el acceso a las diversas áreas de conocimiento que se cultivan en la Universidad (1.8). Para el Personal Académico se establece la necesidad de organizar programas de actualización pedagógica para mejorar la calidad de la docencia (2.3). A su vez, los Planes y Programas de Estudio deben ser flexibles (3.6), promover la concurrencia interdisciplinaria (3.7) y propiciar la incorporación de los alumnos a las actividades de investigación (3.7 y 3.8).

En lo relativo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se plantea claramente “Procurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollen en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, fomentando el gusto por el conocimiento” (4.1). También se prescribe “Incorporar estrategias docentes...que incidan en la articulación e integración del conocimiento” teórico y práctico (4.2), mediante el trabajo colectivo (4.3), “con los métodos y resultados de los proyectos de investigación” (4.4) y el empleo de tecnologías de información y comunicación (4.5).

Como puede observarse, en las *Políticas* subyace una filosofía educativa que considera a los alumnos como participantes activos en su propia formación, habilitados para aprender a aprender y desenvolverse con bases sólidas no sólo profesionales sino éticas en un mundo diverso¹⁸, es decir, un perfil consecuente con el que parece predominar hoy en México y el mundo de cara a la sociedad del conocimiento¹⁹. Pero también demanda de los profesores una elevada responsabilidad en la mejora del proceso educativo ya que esa filosofía implica desarrollar *nuevas prácticas docentes*. Estas nuevas prácticas exigen del profesor que, al menos: i) reconceptualice su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ii) cambie sus ideas acerca de los alumnos y modifique su actitud y relación con ellos; iii) se mantenga actualizado en su campo disciplinario e incorpore en su programa los últimos avances del conocimiento de su disciplina y de la metodología didáctica; iv) se asuma como parte de una tarea colectiva, y v) esté dispuesto a ser evaluado²⁰.

¹⁸ En las *Políticas* no aparece el desarrollo de las capacidades de crítica y de innovación como parte de la formación de los alumnos pero puede aceptarse que están implícitas en el modelo.

¹⁹ Véanse, por ejemplo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y Bates (2005).

²⁰ En realidad, en ninguna de las *Políticas* se menciona específica y explícitamente la evaluación de los profesores; en cambio, se habla de la evaluación “de la docencia”, “de la actividad docente”, “del ejercicio de la docencia”, “de los procesos de enseñanza-aprendizaje” y “de las actividades académicas”. Es posible que estas formas de enunciar la cuestión se deban a la idea de que la evaluación de los profesores como académicos es competencia de las Comisiones Dictaminadoras y, como docentes, de los Consejos Divisionales (ver más adelante Sección 6.1). En este sentido, el concepto de evaluación que hay en la filosofía educativa institucional se cierne sobre la *función docencia*, esto es, sobre el conjunto del proceso educativo en el que el profesor individual es uno entre otros componentes.

Como se desprende del *Proceso de Reflexión*, para llevar a cabo esta transformación (o reforma), la Institución apela, aparte de los cursos de actualización para los profesores²¹ y la reformulación de los estímulos²², a los espacios colegiados de docencia. Así, la Política General 2.9 indica: “Promover la organización de espacios para la participación colectiva del personal académico en el análisis, la discusión, la planeación y la evaluación del ejercicio de la docencia”; y la Política Operativa 2.2 señala: “Procurar que se organicen espacios de discusión y reflexión colectiva para la planeación y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje”. Pero la intención del legislador de la Universidad (el Colegio Académico) apunta a convertir dichos espacios *de base* en la fuente de una renovación institucional de gran alcance que incida en las estructuras y en las prácticas cotidianas. Así, en la Exposición de Motivos de las reformas a las PG se dice: “Se reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la discusión colectiva en espacios que permitan una mayor participación de los actores en dicho proceso. Las necesidades y propuestas que surjan de los análisis que se realicen en estos espacios sustentarán las decisiones de los órganos colegiados, la gestión de los órganos personales e instancias de la Universidad y podrán así apoyar y nutrir el trabajo que realizan profesores y alumnos”.

Ahora bien, es preciso advertir que las *Políticas Generales y Operacionales de Docencia*, como todas las Políticas Generales y Operacionales de la Universidad, aunque válidas teóricamente para el conjunto de la Universidad, en realidad no tienen un carácter compulsivo para los Consejos Divisionales, en los que recaen la planeación, operación y evaluación de esa función sustantiva²³. Según su Exposición de Motivos, las Políticas deben entenderse “como guías u orientaciones” y, en la medida en que el documento “no contiene derechos, obligaciones o prohibiciones”, sólo tiene un “carácter indicativo o programático”.²⁴

4. PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

²¹ En toda la Universidad se llevan a cabo de manera regular programas de actualización de profesores, que se han intensificado estos años. Sin embargo, carecen de una orientación institucional que les otorgue coherencia (con la nueva filosofía educativa) y, salvo excepciones, consistencia (ya que se ofrecen por cada Unidad o División por separado, para los profesores que lo deseen –que casi siempre son los mismos y no siempre los que los necesitan-, y sin tener un seguimiento sistemático sobre su aplicación en la práctica de los profesores ni sobre los resultados que se obtienen).

²² Este aspecto quedó muy disminuido en las nuevas *Políticas*, quizá en parte por los mismos motivos que se mencionan en la Nota anterior y quizás también porque no se ha encontrado la fórmula de cambio que no afecte la sensibilidad y los bolsillos de los profesores (un intento fallido se narra en la sección 7).

²³ De acuerdo con el régimen de competencias expresas, el Colegio Académico no puede incidir en las competencias de los otros órganos colegiados, personales o instancias de apoyo si no es mediante disposiciones reglamentarias.

²⁴ *Políticas Generales*, Exposición de Motivos, inciso 1. La falta de obligatoriedad que se presenta en muchas ocasiones en la determinación de las atribuciones de los órganos e instancias de gestión, a causa de la complejidad de la estructura institucional, ha tratado de subsanarse con el término *procurar*, que implica, para un órgano, el *deber* de “realizar ciertos actos para cumplir y optimizar el contenido de la competencia atribuida” (*Reglamento Orgánico*. Exposición de Motivos inciso 7). En cambio, en las *Políticas* se matiza “la implicación competencial” del verbo, aunque se supone “que el órgano o instancia encargada de llevar a cabo la acción orientada por la Política, realice todos los actos a su alcance para la consecución del fin perseguido” (Políticas Generales, Exposición de Motivos inciso 4).

Desde el punto de vista de la organización académica, el Reglamento Orgánico (1981) establece que el desarrollo de las funciones de investigación y docencia corresponde a los ámbitos divisional y departamental, y que, específicamente, la función docencia se realizará “a través del desarrollo... de los planes y programas académicos que integran los estudios de educación superior” o “los planes y programas académicos de las diversas divisiones que integran la Universidad” (artículo 3, segundo y tercer párrafos)²⁵. Esta disposición orgánica implica que la investigación y la docencia están excluidas del ámbito supra-divisional²⁶ (ver Gráfica 1)^a y tiene una base natural si se considera que, por definición, las actividades de docencia e investigación son realizadas por el personal académico; a la vez, tiene su correlación organizacional en el hecho de que la gestión de ambas actividades (planeación, administración y evaluación) reside en los Departamentos (la investigación) y las Divisiones (la docencia).

Si la evaluación de la docencia tiene que hacerse con base en el perfil que la institución ha definido para ella, y los resultados obtenidos deben compararse con los previstos, conviene apuntar algunos comentarios sobre la normatividad institucional relacionada con la planeación y evaluación de la docencia a nivel divisional.

4.1 La planeación

De acuerdo con el artículo 29 de la Ley Orgánica, a los Consejos Divisionales les corresponde Formular los planes y programas académicos de la división (frac. I) y Planear el desarrollo y funcionamiento de la división (frac. IV). Y de acuerdo con el artículo 34 del Reglamento Orgánico:

- I. Formular los planes y programas académicos de la División...
- V. Determinar anualmente las necesidades de personal académico que presenten los Directores de División para desarrollar los planes y programas académicos;
- XIII. Aprobar la programación anual de las unidades de enseñanza-aprendizaje;

Nótese que en los artículos transcritos no existe propiamente una referencia a la planeación de la docencia. El término *planes* en todos los casos remite a los planes de estudios. Además, se indica que a los Consejos Divisionales les compete nada más *formular* dichos planes porque su creación o autorización para operar depende de que

²⁵ La expresión *planes y programas académicos que integran los estudios de educación superior* puede entenderse en dos sentidos: en un sentido amplio equivaldría a la denominación *programa educativo* que se utiliza externamente, como los CIEES y el PIFI, y que incluye también a la planta académica, la infraestructura y la organización; el sentido que emplea la UAM parece más restringido pues se refiere a los *planes y programas de estudio* según están definidos en el Reglamento de Estudios Superiores, esto es, los objetivos de la formación, el mapa curricular, las seriaciones y los contenidos de cada materia.

^a Este reporte no incluye las gráficas.

²⁶ En contrapartida, por omisión en el artículo aludido, la función de preservar y difundir la cultura recae en las Rectorías de Unidad y la Rectoría General. No obstante, la propia dinámica de las actividades de docencia e investigación, y la obsolescencia de la estructura universitaria, han provocado que la tercera función, denominada como preservación y difusión de la cultura pero identificada a veces como vinculación o extensión universitaria, se desarrolle por parte de las Divisiones, los Departamentos y los mismos profesores.

sean aprobados sucesivamente por el Consejo Académico de la Unidad respectiva y el Colegio Académico.

Ahora bien, el Reglamento de Planeación no señala mecanismos prácticos para llevar a cabo las actividades de planeación y evaluación. Por su propio carácter general, otorga a los órganos colegiados la facultad de instrumentar esos mecanismos. En su artículo 15 (fracciones I y II) dispone que compete a los Consejos Divisionales “programar y definir los tiempos para la elaboración de los documentos de planeación” y emitir los Lineamientos particulares. Pero advierte que “los Consejos Divisionales, al formular sus documentos de planeación, *considerarán en forma preferente* los documentos de planeación elaborados por los Directores de División y por los Jefes de Departamento” (artículo 14). Esto se debe a la concepción de planeación participativa *de abajo hacia arriba* que subyace en el Reglamento. Así, “la planeación en las divisiones se basa principalmente en los programas anuales de trabajo de los miembros del personal académico, los cuales son considerados en la planeación de las áreas, de los departamentos, de los Directores de División y luego por los Consejos Divisionales para decidir las orientaciones del funcionamiento y desarrollo divisional” (Exposición de Motivos inciso 1).

4.2 La evaluación

En cuanto a las normas relacionadas con la evaluación de la docencia, pueden rastrearse en la Ley Orgánica, el Reglamento Orgánico y el Reglamento de Planeación.

La Ley Orgánica no menciona explícitamente el tema en ninguna de las atribuciones de los órganos colegiados o personales²⁷. Puede decirse que la alusión más aproximada a la cuestión reside en la obligatoriedad del Rector General de presentar anualmente al Colegio Académico un informe de actividades (artículo 16 fracción III). El Reglamento Orgánico también establece esta obligación para los Directores de División y los Jefes de Departamento, que deben presentarlo ante el Consejo Divisional y el Director de División, respectivamente (artículos 52, XII, y 58, XIII). En realidad, estos Informes han sido, tradicionalmente, o una visión muy personal de los órganos personales en turno, o recuentos descriptivos de las principales actividades desarrolladas, pero escasamente han llegado a ser documentos de evaluación útiles para que la comunidad universitaria pueda medir resultados y definir estrategias a futuro. Esta limitación se debe a que la UAM carece de un sistema integral de información que permita dar seguimiento a sus actividades y resultados y a la ausencia de planes de desarrollo que definan objetivos y políticas de prioridad institucional más allá del corto plazo²⁸.

El Reglamento Orgánico señala que a los Consejos Divisionales compete (artículo 34):

²⁷ A mediados de los años setenta, el desarrollo de los sistemas de evaluación en la educación superior todavía no era precisamente la preocupación más importante, e incluso el desarrollo de los sistemas de planeación estaba en sus primeros pasos. Ver Fernández y Santini (1992/1993).

²⁸ De hecho, cada órgano personal determina el programa de trabajo de su gestión y no siempre lo hace público al inicio de la misma, excepto por las ideas que vierte en su discurso de toma de posesión. Un intento de planeación institucional se hizo a fines de los años ochenta, pero dejó de ser sistemático. Ver Durán y Díaz (1992/1993). La Unidad Xochimilco tiene la tradición de formular su Plan de Desarrollo Institucional y aprobarlo por el Consejo Académico desde hace muchos años. La situación ha empezado a cambiar con el PIFI.

- X. Rendir por escrito informes anuales del desarrollo y funcionamiento de la División, ante el Rector de Unidad²⁹;
- XIV. Evaluar anualmente los resultados del desarrollo de los planes y programas académicos de la División.

El Reglamento de Planeación (1990) intentó subsanar las carencias o completar las disposiciones de la Ley Orgánica y el Reglamento Orgánico en materia de planeación y evaluación. El Reglamento de Planeación incluye la actividad de evaluar como un elemento sustancial de la planeación en el desarrollo de todas las actividades universitarias. “El propósito de la evaluación, es medir el desarrollo de los programas autorizados en todos y cada uno de sus aspectos y, *en su caso, establecer las consecuencias procedentes*. Al estatuir reglas de evaluación se pretende *crear y fomentar una actitud crítica* hacia los programas y las acciones tendientes a su desarrollo. Los resultados de esa actitud *retroalimentarán* el proceso integral de planeación y *propiciarán su optimación*. Se considera indispensable *iniciar una tradición* en el proceso de evaluación del quehacer universitario y se establece como un medio adecuado la formulación de dictámenes de evaluación, los cuales *deberán* ser emitidos periódicamente por los órganos e instancias” (Exposición de Motivos inciso 3)

Una primera observación que cabe mencionar es que, con independencia del ángulo teórico o metodológico que se aplique, el concepto de *evaluación* contenido en el Reglamento de Planeación está vinculado a la idea de *desarrollo eficiente y eficaz* de las actividades universitarias (artículo 3), es decir, a una valoración del estado de la situación que tiene como finalidad, necesariamente, la mejora de los resultados y de los procesos para alcanzarlos.

Otra observación es que, a pesar del énfasis puesto por la Exposición de Motivos en el deber de los órganos e instancias de emitir periódicamente dictámenes de evaluación, el artículo 7 abre la posibilidad de no hacerlo, pues señala que los documentos de planeación contendrán la “consideración de los dictámenes de evaluación, *en su caso*” (frac. VII). Este matiz en el articulado puede deberse a la flexibilidad que se le otorga a la planeación ya que –añade– no es obligatorio que los órganos e instancias cumplan con “todas y cada una” de las actividades que la componen durante *un proceso* de planeación, sino que “en algunas ocasiones será recomendable fijar objetivos y metas y, en otras, emprender las tareas de evolución y el establecimiento de las consecuencias respectivas” (Exposición de Motivos inciso 1). Esta redacción trasluce que, al momento de elaborarla, se estaba pensando sin duda en la posibilidad de desarrollar una planeación multianual. Pero en la medida en que toda la planeación institucional ha sido siempre anual, se ha reducido el espacio real de la evaluación y el en *su caso* ha tomado proporciones endémicas.

En el Capítulo V, dedicado a la evaluación, el Reglamento de Planeación indica que los dictámenes de evaluación de los órganos colegiados y personales expresarán el grado de consecución de lo programado; las desviaciones o variaciones y sus causas o razones; consideraciones sobre la información proporcionada y la decisión de continuar, cancelar, suspender o modificar los programas respectivos (art. 18). También que para

²⁹ Hasta donde conozco, esta disposición nunca se ha cumplido. En la Unidad Azcapotzalco el Informe Anual del Rector de Unidad integra información de las actividades realizadas en cada División.

tomar esas decisiones se considerarán “los recursos disponibles y requeridos, así como la importancia académica, viabilidad y oportunidad del programa” (art.19). Además, “Los Consejos Divisionales y los Consejos Académicos informarán, anualmente, al Colegio Académico sobre el grado de aplicación de las Políticas Operativas. Con apoyo en dicha información el Colegio Académico procederá, en su caso, a modificarlas o cancelarlas” (art. 20)³⁰. El Reglamento de Planeación no abunda sobre los mecanismos de evaluación.

Otro punto a destacar, en relación con el tema de estas notas, es que el Reglamento de Planeación contiene un capítulo VI dedicado a la evaluación externa que, aunque surgida pensando en los posgrados, se generaliza a todos los planes y programas de estudio. Para ello el Colegio Académico constituirá grupos de asesores externos propuestos por los Consejos Divisionales (Artículos 21 y 26). Además, se establece que estas evaluaciones se guiarán por las Políticas Operacionales correspondientes (artículo 23) y se realizarán cuando lo determine el propio Colegio Académico (artículo 24). Sin embargo, el Colegio Académico nunca ha procedido a evaluar de esta manera algún plan de estudios. De conformidad con las políticas públicas de educación superior de la última época, la Institución ha dejado que la evaluación externa sea realizada por los CIEES, los organismos acreditadores de cada disciplina o el PIFI en el caso de las licenciaturas, o por los CIEES y el CONACYT (Padrón de Excelencia, PIFOP y PNP) en el caso de los posgrados.

PARTE II.

5. ESTRUCTURA ORGÁNICA Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA

Antes de continuar, conviene recordar que el modelo de organización académica de la UAM responde teóricamente a una estructura matricial³¹ en la que el desarrollo de la docencia es *principalmente* una responsabilidad de los Directores de División, que la ejercen a través de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y de Posgrado. En cambio, los profesores están adscritos departamentalmente desde el punto de vista laboral y administrativo, por lo que dependen directamente de los Jefes de Departamento. Como se verá más adelante, esta forma de organización académica genera también ambigüedades y vacíos en la determinación de las responsabilidades sobre la docencia. Gráfica 2.

¿Quién es el responsable de la docencia, específicamente, de su planeación, seguimiento y evaluación? Como se ha visto, según el Reglamento Orgánico esa responsabilidad compete a los Consejos Divisionales. Pero en términos del Reglamento de Planeación, éstos tienen que apoyarse en los documentos elaborados por los Directores de División y los Jefes de Departamento, los cuales, a su vez, deben apoyarse respectivamente en los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y los Jefes de Área de Investigación (Gráfica 4).

³⁰ En la Unidad Azcapotzalco, esta disposición no comenzó a aplicarse sino hasta la aprobación de las Políticas Operacionales de Docencia en 2001, es decir, once años después de su aprobación.

³¹ Una explicación del modelo matricial, sus ventajas frente al vertical tradicional y su relación con la organización institucional que hay en la concepción del PIFI puede encontrarse en Del Río (2002).

5.1 La organización académica divisional

Conviene reproducir la Exposición de Motivos del Reglamento Orgánico. En el apartado 3 referido a los *Lineamientos relevantes de la organización académica*, señala que

“De acuerdo con la organización departamental aludida (la existencia de Áreas de Investigación dentro de los Departamentos) se distribuyen las competencias entre Directores de División, Jefes de Departamento, Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y Jefes de Área de Investigación. Esta distribución se hizo conforme al criterio de que las principales actividades de investigación se encuentran bajo la responsabilidad de los departamentos y las áreas y que *la responsabilidad de la docencia compete, principalmente, a la División y la administración a los Directores de División y, como coadyuvantes de los Directores, los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado*”.

“Los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado son considerados como instancias de apoyo en la *conducción y desarrollo* de los planes y programas de estudios...”

“El Colegio Académico ha considerado que los Directores de División, los Jefes de Departamento y los Jefes de Área de Investigación, tienen que intervenir en investigación y docencia, procurando *una vinculación* en el desarrollo de estas funciones académicas, pero siempre bajo la idea de que la investigación queda a cargo, fundamentalmente, de la organización departamental a través de las áreas, y *la docencia, en cambio, a cargo de la organización divisional*”.

Esta distribución de atribuciones entre lo *departamental* y lo *divisional* tiene la finalidad de hacer cumplir, en cuanto a la investigación y la docencia, el principio de la desconcentración funcional y administrativa con el que se creó la UAM. La estructura organizativa de la UAM no se basa en relaciones jerárquicas verticales sino en la diferenciación de competencias casi horizontal entre los órganos colegiados y personales e instancias de apoyo que, por lo mismo, para el cumplimiento del objeto universitario, están obligados a la cooperación entre ellos. Por eso, ese principio se ha entendido precisamente como una doble relación: la diferenciación y a la vez la complementariedad de competencias sobre un mismo asunto entre distintos órganos. Sólo que en el caso de la docencia esa doble dimensión no queda muy clara³².

³² La Exposición de Motivos del Reglamento Orgánico intenta ejemplificar esa complementariedad con un párrafo que, sin embargo, sólo repite el articulado: “Por tal razón (la desconcentración funcional), se estableció en el Reglamento la competencia del Directores de División para *apoyar* las labores de docencia que imparten los miembros de los departamentos con base en los planes y programas de la División; del Jefes de Departamento la competencia para *vigilar el cumplimiento de los planes y programas* de las divisiones, cuando se apoyen por los miembros de su Departamento; de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado la competencia para *coadyuvar en el diseño de los anteproyectos de planes y programas de estudios* de las divisiones; gestionar ante quien corresponda las cuestiones que planteen los profesores respecto de docencia; de los Jefes de Área de Investigación la competencia para *proponer* al Jefes de Departamento la distribución de las cargas docentes de los miembros de su área; *procurar* que los profesores de su área *cumplan* con las actividades académicas de la misma; y de las Comisiones Académicas Departamentales la competencia para *asesorar* al Jefes de Departamento en las materias de revisión de los planes de estudio. En el ejemplo señalado la desconcentración funcional se extiende a dos órganos personales:

5.2 Las atribuciones de los órganos personales y las Instancias de Apoyo

¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre estos órganos personales e instancias de apoyo? Ellas se encuentran establecidas en el Reglamento Orgánico y están relacionadas con el principio de la desconcentración funcional y administrativa.

Atribuciones del Reglamento Orgánico sobre docencia a nivel divisional

Artículo 52. Compete a los Directores de División:

- II. *Apoyar* el cumplimiento de los planes y programas docentes de la División;
- V. *Participar* con los Jefes de Departamento y los Coordinadores correspondientes en la toma de decisiones *para coadyuvar* al desarrollo de los planes y programas de estudios de la División a su cargo;
- VI. *Resolver* sobre los *problemas administrativos de ejecución* de los planes y programas de estudios considerando la opinión de los Coordinadores;
- X. *Nombrar y remover* a los Coordinadores...

Artículo 58. Compete a los Jefes de Departamento:

- IV. *Vigilar* el cumplimiento de los planes y programas de estudios de las divisiones en la parte en que los miembros de su Departamento son responsables de docencia;
- V. *Asignar* las cargas docentes a los miembros de su Departamento...
- VI. *Promover* los cursos de formación especializada del personal académico en disciplinas específicas y *los de información sobre los planes de estudio*;

Artículo 68. Compete a los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado:

- I. *Coadyuvar* con el Director de División y los Jefes de Departamento correspondientes en la coordinación de actividades para el diseño y revisión de los anteproyectos de los planes y programas de estudios;
- II. *Coadyuvar* con el Director de División y los Jefes de Departamento respectivos en la determinación de las necesidades de docencia para el desarrollo de los planes y programas de estudios;
- III. *Acordar* con el Director de División las medidas necesarias para apoyar las UEA;
- IV. *Gestionar* ante quien corresponda...la solución de las cuestiones que surjan respecto del desarrollo y operación de los planes y programas de estudios;
- V. *Orientar* a los alumnos en todo lo relacionado con las UEA y con los planes y programas de estudios que coordinan, *e informar sobre las condiciones, tiempo y lugar en que los profesores a cargo de las UEA prestan asesoría*;
- VI. Informar por escrito anualmente al Director de División y a los Jefes de Departamento correspondientes sobre las actividades conferidas a su cargo;
- VII. *Procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto, según los lineamientos del plan de estudios*;
- VIII. *Integrar la información pertinente del plan de estudios para propósitos de difusión*, tanto al interior como al exterior de la Unidad;
- IX. Presentar al Director de División un plan anual de actividades para su desarrollo;
- X. Promover los cursos de información sobre el plan de estudio correspondiente; y
- XI. Las demás...

Artículo 70. Compete a los Jefes de Área de Investigación:

- II. *Proponer* al Jefe de Departamento la distribución de cargas docentes de los miembros de su área...
- IV. *Procurar* que el personal del área a su cargo cumpla con las actividades académicas asignadas;

Directores de División y Jefes de Departamento; y, por otra parte, a instancias de apoyo académico: los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado, Jefes de Área de Investigación y CA”.

Como puede observarse en el recuadro, a pesar de que la responsabilidad de la docencia se confiere a *la organización divisional* y ésta se encuentra a cargo de los Directores de División, éstos solamente *apoyan* el cumplimiento de los planes y programas de estudios y *participan con* los Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado en la toma de decisiones para coadyuvar a su desarrollo. Se trata, pues, en realidad, para los Directores de División, de una responsabilidad académica compartida, que en los hechos está sujeta a la voluntad de los Jefes de Departamento pues los profesores dependen de éstos tanto en lo administrativo como en lo laboral. En cambio, los Directores de División tienen la atribución específica y clara de *resolver los problemas administrativos de su ejecución*, si bien deben escuchar a los Coordinadores, que dependen de ellos.

Por otro lado, los Jefes de Departamento tienen la facultad de *vigilar* el cumplimiento de los planes y programas de estudios cuando se trata de los profesores que pertenecen a su Departamento. En primer lugar, esta disposición es demasiado general y ambigua pues el *cumplimiento de los planes y programas de estudios* puede referirse al objeto (que se hayan cumplido en sí los objetivos, contenidos y modalidades de conducción y evaluación de los programas de las UEA), o al sujeto (que los profesores hayan cumplido con lo establecido, incluyendo su asistencia y puntualidad y la *prestación* de asesorías a los alumnos). Es decir, no se precisa si la acción de vigilancia recae sobre los planes y programas de estudios, sobre los profesores o sobre ambos. La diferencia es sutil y puede parecer nimia pero, en el marco de competencias expresas que rige a la UAM, sus efectos prácticos son amplios. La confusión puede dar lugar a la invasión de competencias o, peor aún, a un vacío de responsabilidades. Si la acción de vigilar se realiza sobre los primeros o ambos, los Jefes de Departamento tocan la esfera de competencia de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y, por ende, de los Directores de División, como se verá más adelante. Si es únicamente sobre los profesores, entonces los Directores de División y los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado tienen una fuerte restricción para realizar su trabajo. Y es posible también que, ante la duda o para evitar conflictos, nadie se haga cargo de ninguno de los aspectos de la tarea. En segundo lugar, no se especifica en qué consiste la *vigilancia* y la Universidad no ha podido establecer mecanismos para concretarla debido, en la parte académica, a cierta interpretación del principio de libertad de cátedra e investigación y, por la otra parte, a que la actividad académica de los profesores en la UAM está estrechamente vinculada, si no es que recubierta, por la relación laboral y ésta constituye una camisa de fuerza casi infranqueable para las autoridades. De hecho, la cuestión laboral es en general un territorio extraño para los Jefes de Departamento³³. No existe ningún mecanismo eficaz para que éstos no se diga *vigilen* sino al menos *supervisen* las actividades de los profesores; mucho menos hay mecanismos de sanción

³³ Salvo excepciones, esta afirmación es válida para todos los órganos personales e instancias de apoyo: Rectores, Secretarios, Directores de División, Jefes de Departamento, Coordinadores de Estudios y Jefes de Área. No es de extrañar, pues en general son académicos y el ethos y la racionalidad académica son poco proclives a enredarse en la lógica administrativa y los conflictos laborales. Las excepciones se deben a una inclinación personal y el interés que ponen algunos funcionarios en estos asuntos. La renuencia de los académicos en funciones administrativas a complicarse la gestión ha sido aprovechada por el sindicato para imponer condiciones laborales poco propicias a la eficiencia y la innovación.

académica para los que no cumplen cabalmente sus obligaciones (ver, por ejemplo, el caso de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente en la sección 6.2).

Ahora bien el Reglamento Orgánico, indica de manera muy clara -y en extremo optimista- que los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado tienen la responsabilidad de *procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto*. Si se entiende de modo amplio, *la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto* abarca el cumplimiento de los objetivos generales del plan de estudios (el perfil de egreso), la coherencia de la estructura curricular (que incluye a los objetivos de cada UEA y su consistencia temática), la concepción pedagógica (que se expresa también en las modalidades de conducción y evaluación de cada UEA), y las condiciones materiales (acervos, instalaciones y equipamiento) en que se desarrollan las actividades de formación de los alumnos. Es decir, desde el punto de vista de un sistema de planeación, operación y evaluación integral de la docencia, podría decirse que la principal responsabilidad de, al menos, coordinar las acciones y actores que intervienen en el proceso recae en los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado. Sin embargo, como se ha dicho, dependen de los Directores de División quienes, a su vez, tienen acotadas sus atribuciones por las competencias de los Jefes de Departamento. Es decir, ese *proceso educativo en su conjunto* se encuentra fragmentado por las atribuciones que tienen los Jefes de Departamento en la parte que les toca. Así, la pretensión de ejercer aquella responsabilidad por parte de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado puede entrar en colisión con la facultad de los Jefes de Departamento de *vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudios y los profesores*, e incluso con la de asignar las cargas docentes. No es infrecuente que los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado se quejen de que los Jefes de Departamento no toman en cuenta su opinión cuando hacen la asignación docente, ya que éstos consideran no sólo las necesidades docentes sino también otros factores como las actividades de investigación y los equilibrios políticos. Además, aun los profesores con deficiencias en la docencia han sido programados debido a motivos laborales. Es claro que para llevar a buen puerto la gestión de la docencia en la UAM, se requiere obligadamente del arte cooperativo de Directores de División, Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado, sin mencionar a los propios profesores involucrados. El Reglamento Orgánico supone, legítimamente, que los intereses de todos los actores convergen hacia un único objetivo académico e institucional, y que todos están dispuestos a poner de su parte, pero la realidad no es tan complaciente. Si se considera, además, que en un plan de estudios intervienen generalmente varios Coordinadores de Estudios y Jefes de Departamento por la estructura matricial, se comprenderá que lograr *la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto* excede el *poder* de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado e implica una enorme, compleja y parsimoniosa labor de cooperación y consenso entre varios órganos, instancias de apoyo académico y profesores.

5.3 Otras condiciones de la operación

La situación es todavía más complicada si se toman en cuenta otros aspectos. Por ejemplo, las Divisiones no cuentan con instancias adecuadas de asesoría y orientación pedagógica y educativa. La Ley Orgánica indica (art.30) que “Los Directores de División y los Jefes de Departamento serán asistidos, para orientar a los alumnos, por asesores o consejeros de especialidad profesional. Los Jefes de Departamento, además,

se auxiliarán de asesores e integrarán comisiones para el desempeño de las funciones académicas del departamento”. Posteriormente, el Reglamento Orgánico extendió esta última competencia (crear comisiones académicas) a los Directores de División y Rectores de Unidad, aunque omitió el auxilio de *asesores o consejeros de especialidad profesional*. En general, la creación de comisiones integradas por profesores ha sido el mecanismo tradicional mediante el que se atienden los asuntos docentes, dejando de lado a los especialistas. Esto puede tener su origen en dos supuestos distintos y combinados: que los buenos investigadores son también buenos docentes y que el desarrollo integrado o articulado de las actividades de investigación y docencia conducirá por sí sólo a la innovación y la mejora didáctica (ya que la incorporación del nuevo conocimiento en la actualización permanente de los planes y programas de estudio implica formas novedosas de enseñanza), de tal manera que resulta innecesaria en el modelo un área o instancia adicional a las mencionadas comisiones académicas que se integran con los propios profesores. Y aunque después se ha visto la necesidad de contar con una instancia de asesoría y orientación pedagógica y educativa, la rigidez de la estructura ha impedido su creación, por lo menos a nivel divisional. En todo caso, los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado no tienen atribución para crear comisiones que les ayuden a lograr *la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto*; para ello deben recurrir a los Directores de División o Jefes de Departamento³⁴.

También debe decirse que el estado y funcionamiento de las instalaciones, los equipos y los acervos documentales que son indispensables para soportar los procesos de enseñanza y aprendizaje están, en general, fuera de las competencias de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado, porque dependen ya sea de los Jefes de Departamento o de la Secretaría de Unidad, debido al modelo de organización administrativa³⁵.

Por último, hay que señalar que la mayor parte del tiempo los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y los Jefes de Departamento (en lo que atañe a la docencia), la ocupan en la asignación docente, la atención a los alumnos y la solución de los *problemas de ejecución* de los planes y programas de estudios (reemplazo de profesores ausentes, obtención de aulas disponibles a última hora, cambios de horario, autorización de cambios de grupo, reimpresión de materiales de apoyo, etcétera). Esta desviación tiene una causa estructural: desde el punto de vista administrativo, el sistema trimestral provoca un ritmo de operación agobiante para los Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado que se hacen cargo de la administración de la docencia, ya que cada trimestre hay que rehacer la programación escolar. Este es el proceso mediante el cual se asignan profesores, UEA, grupos,

³⁴ La opción ante este problema ha sido que los Directores de División, Jefes de Departamento, Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado (o los mismos Rectores de Unidad) contraten asesores o consejeros de manera temporal o por obra determinada, lo que sí se ha hecho pero de modo esporádico ya que se trata de una vía sumamente complicada por razones presupuestales y administrativas.

³⁵ El principio de la desconcentración administrativa se aplicó solamente (y de manera parcial) entre la Rectoría General y las Unidades. Dentro de éstas, se aplicó lo contrario. Para que las Divisiones se concentraran en las labores estrictamente académicas, se decidió centralizar los servicios administrativos y de apoyo en oficinas dependientes de las Secretarías de Unidad (Durán y Díaz, 92/92: 194). Como ha señalado Ibarra, este esquema provenía de una tradición gerencial en el manejo de la gestión universitaria (Ibarra, 2005: 27 y 28).

horarios y aulas y abarca 7 de las 12 semanas que tiene el trimestre lectivo pues implica satisfacer en lo posible las peticiones de los profesores y los alumnos (otra expresión del carácter horizontal y democrático que prevalece en la mayoría de las Divisiones de la Universidad). La normatividad indica que debe hacerse una planeación anual de la programación escolar³⁶, pero hay múltiples factores que llevan a la necesidad de modificar los acuerdos de los Consejos Divisionales. Entre los principales están los cambios de última hora que solicitan los profesores; el número insuficiente de aulas para todos los grupos programados y la dificultad para estimar la demanda de alumnos que se inscribirán en cada UEA. Esto último se debe, a su vez, a la imposibilidad de conocer la deserción y el número de alumnos aprobados antes de que concluya el proceso de programación³⁷. Además, quienes realizan la distribución docente deben tomar en cuenta que todos los profesores quieren tener asignación para poder acceder a los incentivos institucionales y externos. Finalmente, cabe aclarar que, salvo excepciones, ni los Jefes de Departamento ni los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado cuentan con el apoyo técnico administrativo indispensable para realizar estas labores. Se trata, de nuevo, de una carencia en la estructura organizacional que hunde sus raíces en la idea primigenia de que las actividades del ámbito académico deben ser realizadas por el propio personal académico. Adicionalmente, la diversidad de modos de operación que hay entre las Divisiones de la Universidad y las restricciones de orden laboral y presupuestal han impedido que se logre llegar a una solución homogénea para resolver este problema³⁸. Así, los Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado se encuentran absorbidos por la operación administrativa cotidiana, sin espacio legal adecuado, tiempo ni herramientas para poder dedicarse a *procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto*.³⁹ Aparte de que algunos de ellos están ocupados también en hacer los puntos necesarios para conseguir las becas y los estímulos⁴⁰.

³⁶ Reglamento Orgánico art. 34 frac. XIII

³⁷ Para mayor abundamiento sobre la complejidad de la programación escolar puede consultarse DCSH-A, *Nuevo Modelo de Programación Escolar*, documento de trabajo, 2003.

³⁸ Desde 1991 se planteó la necesidad de atender el problema de la desconcentración/centralización en el funcionamiento de las Divisiones y la Universidad (UAM, 1991), pero poco se ha avanzado al respecto.

³⁹ El Reglamento Orgánico otorga también otras tareas importantes a los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado: coadyuvar con el Directores de División y los Jefes de Departamento correspondientes en la coordinación de actividades para el diseño y revisión de los anteproyectos de los planes y programas de estudios y en la determinación de las necesidades de docencia para su desarrollo; pueden acordar con el Directores de División las medidas necesarias para apoyar las UEA (no se dice explícitamente que deben tomar en cuenta a los Jefes de Departamento); gestionar ante quien corresponda la solución de problemas; orientar a los alumnos en cuanto a las asesorías que prestan los profesores (que, otra vez, es una actividad que debe ser vigilada por los Jefes de Departamento, tanto en el ámbito académico como en el laboral), y promover cursos de información sobre los planes de estudio (que también deben hacer los Jefes de Departamento; esta disposición se explica por la necesidad que había en los primeros años de preparar al personal académico en el modelo UAM y en los planes de estudio que estaban en construcción). Por último, pero no al último, nótese que la integración de información que deben hacer los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado tiene propósitos de difusión. En la época en que se redactó el Reglamento Orgánico la evaluación no era una preocupación sobresaliente; como es natural, el énfasis estaba en dar a conocer la oferta educativa de la Institución.

⁴⁰ La Institución no ha podido encontrar un modelo que le permita valorar adecuadamente las tareas de gestión frente a los incentivos que se otorgan por la docencia y la investigación, y

En suma, desde el punto de vista normativo, la organización académica de la UAM, basada en la desconcentración funcional y administrativa, genera ambigüedades, traslapes y vacíos en la distribución de responsabilidades sobre la docencia entre los Directores de División, Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado. Además, puede decirse que hay nueve modalidades de operación del modelo matricial, que corresponden a las características e historias de cada División. En algunas, los Directores de División y Coordinadores de Estudios han podido desempeñar con cierta amplitud sus responsabilidades sobre la docencia, pero en otras los Jefes de Departamento tienen posiciones preponderantes y los Coordinadores de Estudios sólo se encargan de proponer *ajustes* (cambios menores) a los planes y programas de estudios. Así, la riqueza que podría generar la diversidad se encuentra opacada por la carencia de líneas comunes y reglas que aseguren resultados. De hecho, la evaluación de la función docente prescrita en el Reglamento Orgánico y el Reglamento de Planeación se deslizó hacia la evaluación de los docentes.

6. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

6.1 La evaluación de los docentes

Se ha mencionado antes que la evaluación de los profesores de la UAM como académicos corresponde a las Comisiones Dictaminadoras y, como docentes, a los Consejos Divisionales (nota 20). En efecto, los *productos* del trabajo docente (como número de cursos impartidos, elaboración de programas, producción de material didáctico y asesoría de trabajos terminales), son tomados en cuenta por las Comisiones junto con los demás productos académicos para el ingreso, la promoción y el otorgamiento de los incentivos a los profesores⁴¹. Pero en materia de docencia se establece que “El personal académico presentará en diciembre de cada año, ante el jefe de departamento respectivo, un informe de las actividades académicas desarrolladas durante el año, que deberá ajustarse a los lineamientos que para el efecto aprueben los consejos divisionales” (art. 220), y que “Los Consejos Divisionales definirán los criterios y procedimientos para la evaluación de las actividades de docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura, en función de los objetivos de la propia división. En el caso de docencia, la evaluación deberá considerar períodos trimestrales, los informes anuales de los profesores y la opinión de los alumnos mediante encuestas idóneas que contemplen los elementos del artículo 215 de este Reglamento” (art. 220 Ter). El artículo 215 del RIPPPA recoge la definición de la función docente desde una perspectiva integral y describe el conjunto de actividades que debe realizar un profesor (ver Cuadro).

Artículo 215. La función de docencia se integra por las siguientes actividades:

probablemente no podrá hacerlo mientras no haya instrumentos y criterios para evaluar las propias tareas de gestión.

⁴¹ La mayoría de los incentivos (especialmente el EDI, la BP y el ETAS) se conceden con base en los productos del trabajo porque siguen la concepción con que se creó el TIPPA, esto es, precisamente, que la medición de los resultados de la actividad académica puede realizarse a través de los productos de la misma. Indudablemente, detrás de esta concepción se encuentra la idea de que la actividad académica tiene como eje a la investigación, idea que prevalecía cuando se elaboraron el Reglamento Orgánico, Reglamento de Planeación, el RIPPPA 82 y el TIPPA.

- I. Preparar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades respectivas, de acuerdo con los planes y programas de estudio aprobados;
- II. Dar a conocer a los alumnos el programa y las formas de evaluación de la unidad de enseñanza-aprendizaje correspondiente, al inicio del trimestre;
- III. Efectuar las evaluaciones globales o de recuperación, sin considerar sexo, raza, nacionalidad e ideología, así como remitir la documentación correspondiente, en las fechas establecidas por la Universidad, del rendimiento académico de los alumnos inscritos en las unidades de enseñanza-aprendizaje;
- IV. Proporcionar asesoría académica a los alumnos;
- V. Evaluar periódicamente el desarrollo de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje que se hubieren impartido;
- VI. Participar en la revisión y actualización de los planes de estudio y de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje
- VII. Enriquecer los planes y programas de estudio con los avances técnicos, científicos, humanísticos y artísticos derivados de los programas y proyectos de investigación;
- VIII. Participar en la elaboración y revisión del material didáctico;
- IX. Participar en la determinación del material didáctico que se requiera para el desarrollo adecuado de las unidades de enseñanza-aprendizaje;
- X. Participar en las comisiones y comités relacionados con la función de docencia;
- XI. Preparar y conducir los programas aprobados de formación y actualización del personal académico; y
- XII. Participar en la innovación y actualización de las metodologías para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las primeras tres fracciones se refieren a actividades desarrolladas con el grupo asignado o en el aula y puede entenderse que la cuarta se realiza con los alumnos del grupo o con cualquiera que la solicita. Debe anotarse, en primer lugar que, de cumplirse cabalmente con las actividades que integran la función docencia, hace mucho que en la Institución se tendrían prácticas docentes actualizadas en lo didáctico y disciplinario y probablemente centradas en el aprendizaje de los alumnos; en segundo lugar, que la tarea docente de los profesores fuera del aula implica un trabajo colectivo (el verbo *participar* lo indica en la mayoría de las actividades) y, en tercer lugar, que esas disposiciones (1991) están asociadas a la creación de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente (1992). Precisamente, la Institución depositó en este incentivo la tarea de evaluar a la docencia que compete a los Consejos Divisionales según la Ley Orgánica, el Reglamento Orgánico y el Reglamento de Planeación.

6.2 La Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente

Las principales intenciones de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente (BRCD) fueron tres: motivar la permanencia del personal académico en la Universidad; impulsar la revalorización de la docencia, y “lograr más calidad en las actividades que la integran”⁴². Por ello, a diferencia de los otros incentivos que se basan en productos y son evaluados por las Comisiones Dictaminadoras, a la BRCD se le imprimieron dos características especiales: ser otorgada por los Consejos Divisionales y tomar en cuenta la opinión de los alumnos, los Jefes de Departamento y los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado⁴³. Se decía: “Una preocupación que estuvo presente en la

⁴² Exposición de Motivos del RIPPPA.

⁴³ En teoría, la evaluación de la docencia desde la perspectiva integral debería comprender también la autoevaluación de los profesores y la opinión de los pares (Rueda y Torquemada 2004; Loredó 2004). En el caso de la BRCD, los informes de los profesores debían servir como autoevaluación pero, como se verá, la Institución no ha podido desarrollar este instrumento. Por

discusión de las reformas fue la de aclarar que el propósito de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente, consiste en *reconocer la actividad docente en forma integral y evitar las prácticas de una docencia reiterativa y mecánica*, por tal razón se atribuyó a los consejos divisionales, con base en las facultades conferidas por la Ley y el Reglamento Orgánicos la de *practicar para efectos del otorgamiento de la Beca, el análisis de los informes anuales de actividades de los miembros del personal académico, con especial énfasis en las actividades descritas en el artículo 215*⁴⁴. Sin embargo, una serie de ambigüedades en el articulado del Reglamento y las cuestiones prácticas provocaron que la Beca se otorgue habitualmente sólo por la cantidad de horas de clase impartidas.

El segundo artículo de la sección correspondiente indica: “El reconocimiento de la carrera docente se hará con base en la evaluación anual de las actividades indicadas en el artículo 215 de este Reglamento, *con especial énfasis* en la impartición de las unidades de enseñanza-aprendizaje durante un año. Será condición necesaria para solicitar la Beca, haber impartido unidades de enseñanza-aprendizaje durante al menos dos de los tres trimestres anteriores” (artículo 274-2). Es decir, aunque el Reglamento prevé de entrada que la evaluación debe realizarse sobre las doce actividades que integran la función docente, inmediatamente añade el “especial énfasis” en la *impartición* de clases. Además, no es claro que esa *impartición* se refiera a la realización de las cuatro primeras actividades o sólo a la cantidad de clases *impartidas* “durante un año” como se interpretó después.

El artículo 274-10 establece los requisitos para solicitar la Beca. Entre ellos: haber presentado oportunamente el informe anual de las actividades académicas “con especial énfasis en lo contemplado en el artículo 215” (I); y los informes trimestrales de docencia: “Informar los porcentajes cubiertos de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje impartidas; sus porcentajes de asistencia y puntualidad y la bibliografía utilizada” (IV), y “Presentar una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al programa los alumnos, los apoyos y los problemas presentados durante el proceso” (V). En este artículo nótese, en primer lugar, que otra vez insiste en considerar al conjunto del artículo 215 y, en segundo lugar, que los dos últimos incisos pero especialmente el V apuntan a una evaluación del proceso educativo en el aula.

El artículo 274-11 establece los factores que los Consejos Divisionales deben considerar para otorgar la Beca e “indicar el nivel correspondiente”: Resultados de la opinión de los alumnos, los Jefes de Departamento y los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado (I); Cumplimiento de los requisitos señalados en el artículo 274-10 (II); Número de horas frente a grupo (III), y “En particular, la disposición a impartir unidades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la formación del profesor en los diferentes niveles del plan de estudios de licenciatura y de posgrado, en su caso” (IV)⁴⁵. Nótese en este artículo que presumiblemente las fracciones I, II y IV implican o una valoración cualitativa y subjetiva de las actividades del profesor o el desarrollo de un complicado sistema cuantitativo y cualitativo de medición de la calidad de las

otro lado, la evaluación de los pares depende de la existencia de instancias de trabajo colectivo sobre la docencia, que tampoco han podido desarrollarse en la UAM.

⁴⁴ Íd.

⁴⁵ Esta última disposición tenía la finalidad de estimular a los profesores con estudios de posgrado a impartir en las licenciaturas y, dentro de éstas, en el primer año.

actividades y los resultados. En cambio, el “número de horas frente a grupo” es determinable con más facilidad⁴⁶.

Sin duda, la Beca ayudó a elevar la disposición de los profesores a dar clases y, junto con los otros incentivos, a mejorar la permanencia del personal académico en la Universidad. Sin embargo, no logró *evitar las prácticas de una docencia reiterativa y mecánica ni reconocer la actividad docente en forma integral*. Cuatro fueron los principales obstáculos. En primer lugar, las condiciones en que se creó la Beca; en segundo lugar, la carencia de mecanismos para sistematizar y analizar la información; en tercer lugar, los límites estructurales a la acción de Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y, por último, la inexistencia de espacios para la discusión colectiva sobre el trabajo docente. Respecto del primer punto, cabe decir que la Beca fue asumida sobre todo como un complemento ordinario y fácil de los ingresos salariales de la mayoría de los profesores, generándose poco interés por establecer criterios de mayor exigencia relacionados con la calidad de la docencia.

Respecto del punto segundo, la Institución no ha podido desarrollar los mecanismos académicos que permitan analizar y evaluar el cumplimiento del artículo 215, la fracción I del artículo 274-11 y las fracciones IV y V del 274-10. Sólo se cuenta con la encuesta a los alumnos y los informes de los profesores. La encuesta de “opinión de los alumnos” sobre los profesores y su práctica docente se aplica desde la Rectoría General a todos los estudiantes de la Universidad en la séptima semana de cada trimestre. Es decir, en cada período lectivo se aplican 180,000 cuestionarios sobre 3,000 profesores divididos en 6,300 grupos⁴⁷. Si bien las respuestas se recogen por medios ópticos y se trasladan a una base de datos cuya parte de interés se entrega a las Divisiones, los Departamentos y los profesores, su análisis concreto es en extremo complicado (contiene 25 preguntas de opción múltiple más comentarios). Algunas Divisiones han establecido ciertos parámetros para estratificar los resultados que obtienen los profesores y determinar mínimos de aceptabilidad, pero de ninguna manera puede decirse que se aproximan a una diferenciación de niveles de la calidad docente. Además, la encuesta ha sido tradicionalmente objeto de la crítica y la desconfianza de muchos profesores, ya sea por su concepción o su metodología de aplicación. Los principales argumentos en contra son que los alumnos “no tienen la capacidad ni preparación para evaluar a los profesores” y que tal instrumento es incompleto porque la docencia es multidimensional. Y aunque hay algo de razón, la principal resistencia a utilizarla o perfeccionarla, o a utilizar otros mecanismos de evaluación, obedece probablemente, en el fondo, a que la Beca está asociada a los ingresos. Similar es el caso de los informes de los profesores: cada trimestre se emiten tantos informes como grupos se hayan impartido, y cada año tanto informes como profesores haya en activo, cada División aplica sus propios formatos y en general éstos contienen preguntas abiertas. Así, ni los Coordinadores de Estudios, especialmente los de Licenciatura⁴⁸, ni los Jefes de Departamento, ni los Directores de División ni, por ende, los Consejos Divisionales cuentan con las herramientas para analizar y valorar académicamente y en el tiempo previsto la información que se obtiene de las encuestas y los informes de los profesores. Así, ambos instrumentos se convirtieron nada más en un requisito burocrático para poder acceder a la Beca, y toda la información se acumuló a lo largo de

⁴⁶ Por causas administrativas, aun la obtención de este dato a veces presenta dificultades en la UAM.

⁴⁷ Estos datos son promedios redondeados porque varían cada trimestre.

⁴⁸ En los posgrados es menos difícil porque hay menos profesores y alumnos.

los años en archivos sin utilidad. Además, la falta de aplicación de medidas correctivas hacia los profesores que obtenían bajas *calificaciones*, llevó al grueso de los alumnos a responder con indiferencia los cuestionarios.

Por otro lado, los Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios (así como los Directores de División) tienen una capacidad real limitada para emitir su opinión respecto del desempeño de los profesores debido, en parte, como se ha dicho antes, a los vacíos y traslapes en las atribuciones que la legislación les otorga a unos y otros, y en parte, a la falta de una definición institucional del perfil idóneo del docente y de instrumentos adecuados para la evaluación. Estas circunstancias hacen que la opinión de cualquiera de ellos pueda tener un elevado grado de subjetividad, prestándose a un ejercicio erróneo de la autoridad o pudiendo llegar a convertirse en un conflicto personal o político; y no es raro que la solidaridad gremial se despierte para que algunos profesores se agrupen en defensa del que es cuestionado. Además, una toma de posición que implique afectar los intereses del personal académico puede cancelar sus aspiraciones de ascenso, ya que la oportunidad de acceder a puestos de nivel más alto no atraviesa por un sistema de evaluación objetivo de la gestión sino por el logro de consensos en la base, esto es, la condescendencia de los colegas. Así, en el mejor de los casos, para emitir su opinión se apoyan en la de los alumnos que, como se ha visto, es una opinión que tiene grandes debilidades.

La dificultad real para evaluar a los profesores proviene de la carencia de criterios académicos que permitan definir qué es un docente de calidad, tomando en cuenta que el ejercicio de esta función está sujeto, en efecto, a diversas y múltiples variables, como tamaño de grupo, nivel de la UEA dentro de la estructura curricular, características de la carrera y de la UEA, nivel de preparación de los alumnos al inicio del curso, modalidades de enseñanza empleadas por el profesor, actualidad del programa oficial de la UEA, experiencia y grado de habilitación del profesor, entre otras. A su vez, la falta de definición del perfil del docente idóneo está asociada a la carencia de una definición institucional de la calidad de la docencia, pues la Institución no ha procedido a operacionalizar⁴⁹ los preceptos que están establecidos en las Políticas Generales y Operacionales de Docencia. Y si en una División se intentan definir estos parámetros de calidad de acuerdo con sus peculiaridades, de inmediato se enfrenta la oposición de grupos importantes de profesores con el argumento legítimo de que no hay un marco institucional para hacerlo. Dicho de otra manera, la premisa que subyace en esa oposición es que los profesores de una División no pueden ser medidos con una tabla distinta que la empleada para el conjunto de profesores de la Universidad. Hay, pues, un círculo vicioso en el que no pueden adoptarse medidas institucionales para la evaluación de la docencia y los docentes porque se depende de los Consejos Divisionales y en éstos no se adoptan medidas porque se depende de las reglas institucionales.

Dadas las circunstancias anteriores, la vía práctica y sencilla que tomaron todas las Divisiones fue atender el *especial énfasis* que señala el artículo 274-2 y otorgar la Beca a todos los profesores que impartieran al menos el mínimo de horas que establece el 274-11. Incluso, se dejaron de lado las tres o cuatro actividades que integran la *impartición* de clases del artículo 215. En la historia de la Beca, los casos de no otorgamiento han sido extraordinarios y se han debido principalmente a cuatro motivos: i) un error de cálculo por el cual el profesor que la ha solicitado no alcanza el número

⁴⁹ Convertir las políticas en estrategias y acciones, y los conceptos en variables mensurables.

mínimo de horas establecido; ii) la no entrega oportuna de los informes anual o trimestrales; iii) la inasistencia a clases de manera abierta y reiterada, y iv) un mal trato a los alumnos. Como puede observarse, las dos primeras causas son más de índole burocrática y rara vez han representado un problema para los Consejos Divisionales. En cambio, las dos últimas han ocurrido generalmente gracias a la presión de los alumnos, después de varias llamadas de atención a los profesores involucrados por parte de los Coordinadores de Estudios, los Jefes de Departamento y los Directores de División, y no sin agrios y largos debates en el órgano colegiado. Así, la práctica de otorgar la Beca de manera casi automática se volvió habitual y la Universidad no ha podido revertirla.

Bajo estas consideraciones puede decirse que la evaluación de la docencia en la UAM tiene un fuerte sesgo burocrático y sumativo, en contraposición a los criterios de integralidad, creatividad, flexibilidad y retroalimentación (evaluación formativa) que deben prevalecer en los procesos educativos de la actualidad (Canales, 2004; Loredo, 2004).

7. LA INSTRUMENTACIÓN DE LAS NUEVAS POLÍTICAS DE DOCENCIA

De acuerdo con las discusiones del Proceso de Reflexión y las Políticas de Docencia, la transmisión de la nueva filosofía educativa hacia las prácticas cotidianas podría lograrse principalmente a través de tres mecanismos: la reformulación de los estímulos académicos, orientándolos a reevaluar las actividades docentes; la actualización de los profesores; especialmente en aspectos pedagógicos y nuevas tecnologías educativas, y la creación de espacios colegiados para la planeación, seguimiento y evaluación de docencia.

En ese contexto, entre 2003 y 2005 una Comisión del Colegio Académico trabajó con el propósito de reformar la BRCD y convertirla en un instrumento que contribuyera realmente a mejorar la calidad de la docencia en la Institución mediante la revaloración de las actividades docentes de los profesores y su evaluación. Los principales cambios sugeridos por la Comisión apuntaban hacia los siguientes aspectos: reducir el peso de las horas frente a grupo en los criterios para otorgar la Beca y, a cambio, contemplar todas las actividades relacionadas con la docencia, en línea con lo dispuesto en el artículo 215 del RIPPPA; fortalecer las atribuciones de planeación, seguimiento y evaluación de la docencia en las instancias divisionales; desarrollar un sistema institucional de información y análisis que permitiera sentar las bases para una evaluación cuantitativa y cualitativa multidimensional de las actividades docentes y sus resultados; propiciar la participación de los profesores en espacios colegiados específicos para la docencia; aumentar el peso de la opinión de los alumnos, y homogeneizar los criterios de otorgamiento entre las Divisiones. La propuesta fue puesta a consideración de la comunidad y no logró el consenso suficiente para ser aprobada. Las principales objeciones explícitas fueron cinco: 1) que la propuesta obedecía en realidad a la necesidad de ajustar el presupuesto de la Institución y era injusto hacerlo sobre los académicos; 2) el documento elaborado por la Comisión no definía la calidad de la docencia que se pretendía impulsar; 3) la evaluación de los profesores no podía sustentar por sí misma una concepción integral de la docencia y su mejora, sino que debían tomarse en cuenta todas las condiciones en que se ejercía; 4) se concedía demasiado poder a los Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios; 5) se concedía demasiado peso a la opinión de los alumnos. Además, el hecho de reducir el factor horas frente a grupo y considerar las actividades de docencia desarrolladas fuera

del aula entre los requisitos para otorgar la Beca, generaba incertidumbre entre algunos profesores sobre las facilidades (o restricciones) para obtenerla. Había también el temor de que la nueva formulación restringiese la posibilidad de acceder al nivel más alto de la Beca, es decir, que disminuyera el techo posible de los ingresos de los profesores, especialmente en algunas Divisiones en las que los promedios eran muy elevados. De modo preliminar puede reconocerse que, en efecto, la Comisión de Colegio Académico no pudo plantear con claridad el papel de la evaluación de los docentes como un elemento que contribuiría a la mejora de la calidad educativa en su conjunto, pero también puede decirse que su propuesta tocaba una serie de aspectos institucionales que excedían su mandato.

Cabe añadir que, por otra parte, el Proceso de Reflexión y las Políticas de Docencia también motivaron en todas las Unidades la elaboración de las Políticas Operacionales de Docencia; el despliegue de programas de actualización para los profesores; la revisión de los planes de estudio para aumentar, en la mayoría de los casos, la flexibilidad e interdisciplina de las estructuras curriculares; y los análisis sobre trayectorias escolares y eficiencia terminal. La aparición del PIFI y el PIFOP vino a reforzar estas líneas de trabajo y a proporcionar recursos adicionales para el seguimiento de egresados e infraestructura. Además, el Proceso de Reflexión y la aprobación de esas Políticas constituyeron un marco favorable para que en la reforma a la carrera académica aprobada en 2003 se diera un papel más relevante a la función docencia⁵⁰.

¿Y los espacios colegiados de docencia? La diversidad de modelos académicos y de formas de operar que hay entre todas las Divisiones, ha impedido que se llegue a un consenso acerca de la figura institucional más adecuada. Se ha dejado que en cada una de ellas los profesores se organicen de conformidad con sus características, intereses y estrategias de desarrollo⁵¹.

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha visto que la UAM llevó a cabo una actualización de su filosofía educativa en 1999-2001, mediante un amplio proceso de reflexión colectiva, pero que esa renovación no ha tenido aún efecto sobre la normatividad y la estructura organizativa de gestión y evaluación de la docencia. Esto se debe, en primer lugar, a que las Políticas sólo tienen un carácter indicativo, lo cual refleja la desconexión existente entre las intenciones del órgano colegiado de la Institución y las capacidades reales de operación de los órganos colegiados encargados de llevarlas a cabo, los Consejos Divisionales. En segundo lugar, a la propia complejidad de la estructura organizativa divisional. Y, en tercer lugar, a la resistencia de la comunidad a modificar las reglas de evaluación de su actividad docente.

⁵⁰ El procesamiento de esta reforma tardó más de diez años y su principal impacto recae sobre el personal académico de nuevo ingreso. En este marco y a solicitud del Rector General, un equipo de profesores elaboró un análisis histórico y una propuesta de criterios para orientar el desarrollo de la carrera académica en la Institución (UAM, 2005).

⁵¹ Aunque la UAM contiene a cerca del 25% de los Cuerpos Académicos Consolidados del país, no hay evidencia cierta de que ellos o los que se encuentran en Proceso de Consolidación estén llevando a cabo una transformación de sus prácticas docentes. De hecho, son escasos los grupos académicos que mediante distintas formas organizativas han logrado establecer como práctica regular el seguimiento colegiado de su actividad y resultados docentes.

Se ha visto que la Universidad ha confiado la transformación educativa a tres estrategias principales: la reformulación de los estímulos para revalorar las actividades docentes; la actualización disciplinaria y didáctica de los profesores, y la formación de espacios colegiados para la docencia, pero que solamente la segunda ha podido desplegarse de manera permanente y general aunque dispersa y parcial. La Institución no ha podido encontrar las fórmulas que permitan desarrollar las otras dos estrategias.

Se ha visto que la filosofía y la normatividad institucionales contemplan tanto la evaluación de la función docente como la de los docentes, pero que por razones estructurales e históricas no hay una articulación entre ambas dimensiones. En los hechos, la Universidad optó por la segunda que, sin embargo, tiene grandes limitaciones también por motivos estructurales.

La intención de evaluar a los docentes se depositó en la BRCD. Pero a pesar de que la normatividad define las actividades que componen la función docente de manera integral (artículo 215), este es un estímulo que, al orientarse hacia productos, no favoreció la distinción cualitativa entre la actividad docente y la de investigación; que no alentó el trabajo colectivo sobre la docencia sino que reforzó el individualismo de los profesores, y que dejó de lado los aspectos cualitativos e integrales de la actividad docente centrándose en la cantidad de horas frente a grupo. Además, como se ha dicho, los Consejos Divisionales no cuentan con los sistemas de información apropiados para realizar la evaluación. La estructura divisional mantiene el diseño de sus orígenes y no responde a las necesidades crecientes y complejas de la vida académica. Esto dificulta que la información para elaborar la planeación, seguimiento y evaluación de las actividades docentes fluya con la oportunidad, extensión y veracidad requeridas. Así, ni la autoevaluación de los profesores, ni las opiniones involucradas (de los alumnos, de los órganos personales y de las instancias de apoyo), juegan un papel importante en el otorgamiento de la Beca; y la de los pares no se contempla. Podría decirse, por lo anterior, que el sistema actual de evaluación de la docencia (de los profesores) en la Universidad no provee los elementos necesarios para contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo.

Se ha visto que la planeación, seguimiento y evaluación de la docencia y los docentes por parte de los Consejos Divisionales tiene que instrumentarse a través de los Directores de División, Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado, pero que sus atribuciones no están claramente delimitadas, generándose traslapes y vacíos entre sus competencias, de tal forma que se da lugar a la confrontación o la inmovilidad. Esto, por lo demás, abre serias interrogantes acerca de la forma en que opera en la UAM el modelo departamental o matricial.

Recientemente se planteó una reforma a la BRCD con el propósito de adecuarla a la necesidad de evaluar a los profesores desde una perspectiva más integral y, por esta vía, contribuir a mejorar el proceso educativo de la institución. Sin embargo, la propuesta no prosperó por deficiencias en el planteamiento y la resistencia de algunos sectores académicos que temieron ver afectados sus intereses.

Todavía es pronto para ver el impacto real de otras medidas, como la actualización pedagógica de profesores, la reforma a los planes de estudio y la planeación estratégica impulsada por PIFI, pero es claro que la modificación de las prácticas docentes en la UAM implica un cambio institucional que no puede ceñirse a la reforma de la filosofía

educativa sino que debe alcanzar también a la normatividad y las estructuras de gestión de la docencia. Este aspecto involucra, a su vez, el desarrollo de criterios e instrumentos de evaluación tanto de la docencia como de los docentes desde una perspectiva integral. Y para ello se requiere un amplio consenso de la comunidad académica.

REFERENCIAS

LIBROS, CAPÍTULOS Y ARTÍCULOS

- ACOSTA SILVA, Adrián (1998) “Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México”, en *Sociológica* # 36, UAM Azcapotzalco.
- ACOSTA SILVA, ADRIÁN (2000) *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. FCE-UG, México.
- ÁLVAREZ MENDIOLA, GERMÁN (2005) *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. ANUIES Biblioteca de la Educación Superior.
- ÁLVAREZ, Germán y GONZÁLEZ, Mario (1998) “Las políticas de educación superior y el cambio institucional”, en *Sociológica* # 36, UAM Azcapotzalco, México.
- BATES, Anthony W. (2005) “Los estudiantes en la sociedad del conocimiento”, en *Campus. Suplemento universitario* del diario *Milenio*, #115, 3 de febrero, pp. 4 y 5.
- CANALES SÁNCHEZ, Alejandro (2004). “Avances y retos de la evaluación de la docencia universitaria”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 21-28.
- DEL CASTILLO ALEMÁN, GLORIA (2005) *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, Serie Estudios, México.
- DEL RÍO HAZA, Fernando (2002) *El funcionamiento matricial o departamental en las IES. Las DES como instrumentos de planeación de las IES en México*. Análisis y estudios internos, SESIC. Consultado en <http://sesic.sep.gob.mx/ayeri17.htm> el 12-03-04.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004). “Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 63-76.
- DURÁN E., JORGE y GRACIELA DÍAZ H. (1992/1993) “Evaluación del impacto de la planeación institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana”, en ALFREDO L. FERNÁNDEZ y LAURA SANTINI (comps.) *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, ANUIES.
- FERNÁNDEZ, ALFREDO y LAURA SANTINI (comps.) (1992/1993) *Dos décadas de la planeación de la educación superior*, ANUIES.
- GIL ANTÓN, Manuel (2006) “El círculo viciosos de la calidad en la educación superior. De los indicadores a la calidad o viceversa” en *Campus. Suplemento universitario* del diario *Milenio*, #168, 9 de marzo, pp. 6 y 7.
- GIL ANTÓN, Manuel (2004) “La empresa del conocimiento o la mirada imaginaria del señor del traje gris”, en UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. *Repensando la universidad*, tomo I. UAM, México.
- GREDIAGA KURI, Ma. del Rocío (2004) “Las culturas académicas”, en UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. *Repensando la universidad*, tomo I. UAM, México.
- IBARRA COLADO, Eduardo (2005) “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 134, ANUIES abril-junio.

IBARRA COLADO, EDUARDO (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. ANUIES-UAM-UNAM, México.

IBARRA, EDUARDO y NORMA RONDERO (2001) “La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX, núm. 118, ANUIES.

KENT SERNA, Rollin (2004) *Recepción de las políticas públicas en educación superior: el PIFI y el PIFOP*. ANUIES, col. Documentos.

KENT SERNA, Rollin (2005) “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2) No. 134, abril-junio 2005. ANUIES, México.

LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo (2004) “Poder y universidad: colegialidad, descentralización y toma de decisiones”, en UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. *Repensando la universidad*, tomo II. UAM, México.

LOREDO ENRÍQUEZ, Javier (2004). “Principios orientadores para evaluar la práctica docente”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 47-62.

MALDONADO-MALDONADO, Alma (2005) “Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2) No. 134, abril-junio. ANUIES, México.

MARTÍNEZ ROMO, SERGIO (2004) “Grupos tribus, cuerpos y redes académicas. Vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior”, en UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. *Repensando la universidad*, tomo I. UAM, México.

MIRANDA LÓPEZ, FRANCISCO (2001) *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la UPN*, COLMEX-UPN. México.

REYES, Carlos (2006) “El PIFI arraiga la cultura de la planeación en las IES” (Notas y entrevista a Julio Rubio), en *Campus. Suplemento universitario* del diario *Milenio*, #191, 31 de agosto, pp. 8 y 9.

RODRÍGUEZ PEREGO, NICOLÁS (2005) *La administración de la educación pública mexicana en el nivel superior*. ANUIES Biblioteca de la Educación Superior.

RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.) (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México, pp. 29-36.

RUEDA BELTRÁN, Mario y TORQUEMADA GONZÁLEZ, Alma Delia (2004). “Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 29-36.

VIELLE, JEAN PIERRE (2004) “Algunas aportaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana al desarrollo de la educación superior mexicana”, en UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. *Repensando la universidad*, tomo I. UAM, México. Pp.77-88.

DOCUMENTOS

ANUIES (2005) *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-2003*. México.

ANUIES (2006) *Consolidación y Avance de la educación Superior en México. Temas Cruciales de la Agenda*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.

UAM (2006) *La carrera académica en la UAM. Un largo y sinuoso camino*. UAM, México.

UAM. *Legislación Universitaria* (2004)

- Ley Orgánica (LO)
- Reglamento Orgánico (RO)
- Reglamento de Planeación (RP)
- Reglamento de Presupuesto (RPr)
- Reglamento de Estudios Superiores (RES)
- Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (RIPPPA)
- Políticas Generales (PG)
- Políticas Operacionales de Docencia (POD)
- Reglamento de Diplomados (RD)

UAM (1991) *Informe Final de la Comisión designada por el Rector General para elaborar un diagnóstico del modelo de organización administrativa y su grado de desconcentración en la UAM*, Órgano informativo. Número extraordinario, vol. XV, 28 de enero.