



Cinvestav-Sede Sur

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**EMPRENDER E INNOVAR EN LA INCERTIDUMBRE:
EL ESTABLECIMIENTO DE LA UAM-CUAJIMALPA
COMO EXPERIENCIA INSTITUCIONAL**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Mauricio Magdaleno Mendoza Tovar

Licenciado en Sociología

Directora de Tesis

Guadalupe Alma Maldonado Maldonado

Doctora en Educación Superior

Diciembre, 2012

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Apartado Postal 86-355, México,
D.F. Tel. 54 83 28 00, Fax 56 03 39 57

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT.

Agradecimientos

El conjunto de aprendizajes y satisfacciones generados en este proceso de elaboración de tesis guardan una deuda con numerosas personas que contribuyeron a que el rumbo de este trabajo llegara a buen término. Su apoyo, de manera institucional, académica, material, emocional y espiritual, constituye una parte fundamental en este recorrido que no se agota en esta experiencia de maestría, sino que lo guardo como un bagaje invaluable que, sin duda alguna, me alentará en futuros proyectos.

Primeramente, gracias a mi directora de tesis, la Dra. Alma Maldonado Maldonado. Soy afortunado de haber compartido contigo esta experiencia académica, tu actitud, confianza, tu constante cuestionamiento ante cualquier estructura, tu espíritu siempre jovial y tu empatía lograron sembrar en mí una sólida seguridad y confort a lo largo de este tiempo. Gracias por apartarme de la autocomplacencia y fijar mis pies siempre en la tierra. Por compartirme tu sensibilidad ante la investigación, tu actitud crítica y el cúmulo de consejos cotidianos y fugaces, aunque no por ello menos importantes, para ir construyendo una actitud científica y abierta.

A mis sinodales. El Dr. Germán Álvarez Mendiola por brindarme tu tiempo, agudeza y pericia en la investigación, por coadyuvar a mi inserción en equipos de trabajo fructíferos y contribuir a hacerme más disciplinado. Al Dr. Romualdo López Zarate por mostrar interés en este trabajo y enriquecerlo con la experiencia y conocimientos que has acumulado en y sobre la UAM, mi alma mater.

Al conjunto de profesores del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV que, desde sus distintas trincheras y personalidades, contribuyeron a ampliar mi comprensión sobre el campo educativo y que en varias ocasiones predicaron con el ejemplo. A la Dra. Josefina Granja Castro por darnos la oportunidad de conocerte y preocuparte por nuestro desarrollo académico más allá de tus responsabilidades. A la Mtra. Justa Ezpeleta Moyano por tu compañerismo, apertura y empatía. Al Dr. Daniel Hernández Rosete por tu camaradería y tu apertura ante nuestras dudas, también por tu preocupación sobre nuestras vivencias y sentires como estudiantes.

Al personal administrativo del Departamento cuya cordialidad y trabajo impactaron de buena manera mi estancia en la maestría. A Rosa María Martínez, secretaria de la Coordinación Académica, por tu calidez y atención con cada uno de nosotros. A la Lic. Guadalupe Álvarez Hernández por apoyarme en distintos momentos

y ser una parte grata en mi relación con mi directora de tesis. No puedo dejar de mencionar a la investigadora Rosalba Ramírez cuyas atenciones y compañía representaron un importante aliciente en este trayecto.

A mis padres académicos, aquellos que me formaron desde la licenciatura y cuyos aportes acumulados siempre reaparecerán en cada experiencia académica que pueda tener. Al Dr. Sergio Martínez Romo por tu cercanía, confianza, amistad, consejos y tu preocupación por mí, por la persona que está detrás del estudiante. A la Profesora Rubelia Alzate Montoya de la UAM-Xochimilco por tus contribuciones hacia mi persona, tu profundo humanismo y tu herencia única en cuanto al estudio de los conocimientos marxistas, base ineludible para la comprensión de nuestra sociedad.

Al conjunto de profesores-investigadores de la UAM y la UNAM que de manera atenta me proporcionaron información fundamental para la tesis, me dedicaron un espacio en sus actividades y me compartieron sus visiones, inquietudes y sentimientos respecto a su trabajo en la UAM-Cuajimalpa. Una especial mención de la Dra. Magdalena Fresán Orozco por compartirme tan detallada y emotivamente su historia de liderazgo en su rectorado, así como también, el Dr. Gustavo Rojas Bravo, el Dr. Eduardo Ibarra Colado y la Dra. María José Arroyo Paniagua quienes de manera atenta y detallada me confiaron sus preocupaciones y visiones sobre la Unidad. Agradezco también al Dr. Oscar González Cuevas quien tan amablemente me permitió acceder a su propuesta de la cuarta unidad de 1988.

Al Sr. Mario Rangel Gómez, Jefe de la Sección de Actividades Deportivas y Recreativas, y la Lic. Mónica Speare Molina, Coordinadora de Servicios Universitarios (ambos de UAM-C) que tan amablemente me recibieron y atendieron, y con quien tuve la suerte de iniciar mis primeros acercamientos en el trabajo de campo.

A la Maestra Camila Knap Roubal y la Ing. Sandra Lugo Servín, ambas del Centro de Información y Documentación Histórica de la UAM, por su atención, profesionalismo y recomendaciones durante la indagación de los antecedentes de la cuarta unidad.

A mi familia; padre, hermana y sobrinos por lidiar con ausencias, comprender esfuerzos y proporcionar alegrías en los momentos de tensión. Gracias a mi madre que con su actitud y carácter me brindo un silencioso ejemplo. Rindo homenaje a su memoria con este esfuerzo.

A mis compañeros de maestría, viajeros de un mismo trayecto institucional pero con distintos recorridos. Por comprender que el apoyo mutuo es la clave para

mantenerse fuerte, para vencer barreras. Porque con ustedes tuve la maravillosa oportunidad de enriquecerme de los conocimientos de dos grandes profesoras que ya no estarán más en las aulas del Departamento.

María Eugenia Rodríguez, varios años de estar juntos en el ámbito escolar, gracias por tu amistad y ejemplo de disciplina. A los compañeros que en nuestra generación no finalizaron el curso, su participación dentro de la maestría será un grato recuerdo. A Katia Carranza, Beatriz Vega, Roberto Mandeur, Abril Quiroz, Nancy Mena, Julia González, Yoselin Márquez, Rosario Hernández, Claudia Monje, Yaneli Silva, Brenda Pérez, Ana Karen Soto, Luis Manuel Cruz, Alfonso Hernández, Jorge Moreno (George), Víctor Rendón (Quetzo), Daniel Mendoza (SalsaÚrsula), Araceli Montiel, Carlos Bautista (Six), Aleida García y José Luis Blancas. Gracias por su alegría y compañerismo alentador, por su aportación a mi crecimiento ¡Viva la generación 20 del DIE-CINVESTAV!

A mis amigos de dentro y fuera del ámbito académico, por sus ánimos, su preocupación, por compartir sueños, desilusiones, visiones, miedos y preocupaciones. Una especial mención a Efrén Lugo, Isabel Aguirre, Iván González, César Torres y Evelyn Mondragón gracias por ser parte de mi vida, su cariño ha sido motor indispensable.

Gracias a todos ustedes, amigos y colegas porque siendo mis pares se han erigido al mismo tiempo como un maestro más para mí, uno no menos valioso que aquellos que me formaron de manera oficial.

Resumen

La creación de la Unidad Cuajimalpa de la UAM (UAM-C), ubicada en el poniente de la Ciudad de México, se puede explicar a partir de dos elementos: el esfuerzo por la innovación y la ampliación de la cobertura. Esta historia tiene como protagonistas a grupos fundadores (emprendedores institucionales) que, a partir de sus distintas influencias, dieron forma a un modelo educativo "eclectico" sometido a la tensión, por un lado, entre la identidad institucional y el capital académico acumulado y, por otro, a los nuevos referentes y retos de la educación superior que demandaban transformaciones en las instituciones de dicho nivel. La UAM-C irrumpió en el escenario de la educación superior mexicana después de un largo periodo de tiempo en donde no se habían creado universidades públicas nacionales como tales, de manera que el nacimiento de esta Unidad parecía recoger demandas cualitativas y apuntar a la aparición de una posible nueva generación de instituciones de educación superior en el país. Esta tesis estudia los procesos institucionales, organizacionales y los recursos que los emprendedores —involucrados en diferentes niveles y momentos— usaron para la construcción de una universidad en búsqueda de un sello distintivo, con retos múltiples; el primero de ellos, a la fecha no resuelto, el contar con una sede propia.

Abstract

The establishment of the Cuajimalpa Campus at Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-C) in the west part of Mexico City can be understood by two key elements: the strive for innovation and the expansion of the higher education enrollment. Some main actors of this story are the institutional entrepreneurs that, from their different views and approaches, founded and shaped an *eclectic* educational model. The development of this campus faced two main tensions: On one hand, the institutional identity and heritage from an institution that was created in 1973 (UAM), on the other, the higher education challenges that urged the transformation of all higher education institutions in the country. Considering this context and the several tensions that had to be solved, UAM-C finally appeared in the Mexican higher education scenario in year 2005; this happens after about 30 years with not having established any other public university in the nation. Therefore, the new campus also faced many expectations since it was becoming part of a new generation of higher education institutions in Mexico. In sum, this dissertation analyzes the institutional and organizational processes, resources and difficulties the different entrepreneurs had to solve to build an innovative campus. At the top of the list, one challenge that actually has not been solved yet: having a place to establish its own campus together (buildings, labs, offices).

Contenido

1. Introducción

1.1 Justificación.....	11
1.2 Planteamiento y objetivos.....	13
1.3 Metodología.....	16
1.3.1 Características de la investigación.....	16
1.3.2 Técnicas de recolección de datos.....	19
1.3.3 Análisis de la información.....	21
1.4 Posición del investigador.....	23

2. Antecedentes y contexto

2.1 Introducción.....	25
2.2 La universidad que nació de los experimentos.....	25
2.3 La colegialidad: base para el cambio y la negociación.....	32
2.4 Los nuevos referentes para la Unidad Cuajimalpa.....	36
2.5 Conclusiones.....	40

3. “Emprender” la “innovación” en la cuarta unidad: Alianzas y posiciones clave en el diseño original

3.1 Introducción.....	41
3.2 La innovación como leitmotiv institucional.....	42
3.3 Identificando al emprendedor institucional en la UAM-C.....	46
3.4 El despliegue de los círculos de emprendedores de Cuajimalpa.....	51
3.4.1. El Impulso original y el papel de la coyuntura. Primer círculo.....	54
3.4.2. Cambio de estafeta y lucha por el consenso. Segundo círculo.....	65
3.5 Conclusiones.....	75

3. “Del nido a la selva”: Encuentro entre disciplinas y modelos educativos en el tercer círculo de emprendedores

4.1 Introducción.....	79
4.2 Caracterización del tercer círculo de emprendedores.....	80
4.3 Influencias y resistencias en las formas de trabajo.....	89
4.4 Disciplinas e innovación curricular.....	102
4.5 Conclusiones.....	109

4. Los círculos y sus contribuciones a la innovación en Cuajimalpa

4.1. Introducción.....	115
4.2. Flexibilidad e interdisciplinariedad. Redefiniciones y enriquecimientos.....	116
4.3. Contribuciones del primer círculo.....	121
4.3.1.1. Estructura orgánica (organización matricial).....	121

4.3.1.2.	Oferta equilibrada.....	125
4.3.1.3.	“Culto” a las matemáticas.....	126
4.4.	Contribuciones del segundo círculo.....	128
4.4.1.1.	Las “habilidades”	128
4.4.1.2.	El primer trimestre.....	130
4.4.1.3.	Movilidad obligatoria.....	132
4.5.	Contribuciones del tercer círculo.....	135
4.5.1.1.	Planes de estudio eclécticos y perfiles profesionales complejos.....	135
4.5.1.2.	El plan de Derecho como reto frustrado.....	137
4.6.	Conclusiones.....	139

6. Retos de la innovación en la práctica. El cuarto círculo

6.1.	Introducción.....	140
6.2.	Los jóvenes doctores como “profesores visitantes”.....	141
6.3.	Dinámica intergeneracional.....	146
6.4.	Esfuerzos por la innovación en la práctica.....	152
6.4.1.	La interdisciplinariedad.....	152
6.4.2.	Entre el diseño y la implementación de los planes de estudio.....	156
6.6.	Conclusiones.....	

Conclusiones..... 159

- Influencia especial de la Unidad Iztapalapa.....161
- Alcances y limitaciones.....174
- Temas pendientes de investigar..... 176

Bibliografía.....179

Anexos

1. Tabla descriptiva de los entrevistados.....183
2. Mallas curriculares de los primeros planes de estudio de UAM-C (2005).....184

Índice de figuras

Figura 1. Categorías de análisis y Ejes conceptuales.....	15
Figura 2. Organización matricial de la UAM.....	29
Figura 3. Distribución de las Divisiones Académicas en la UAM.....	30
Figura 4. Interrelación de los órganos colegiados	34
Figura 5. Proceso de aprobación de los planes y programas de estudio en la UAM.....	35
Figura 6. Círculos de emprendedores de UAM-C (2004-2005).....	52
Figura 7. Primer círculo de emprendedores de UAM-C.....	55
Figura 8. Segundo círculo de emprendedores de UAM-C.....	67
Figura 9. Una competencia de antaño revive	77
Figura 10. Comisión de Matemáticas Aplicadas.....	83
Figura 11. Comisión de Diseño	84
Figura 12. Comisión de Administración.....	85
Figura 13. Comisión de Derecho.....	85
Figura 14. Comisión de Ingeniería en Computación.....	86
Figura 15. Intersección entre modelos educativos de la UAM y primeros planes de estudio de Cuajimalpa.....	94
Figura 16. Ejes y aportaciones específicas en la innovación de UAM-C.....	115
Figura 17. Nuevas áreas de conocimiento UAM-C.....	122
Figura 18. El despliegue de la innovación en la creación de UAM-C.....	168

Índice de cuadros

Cuadro 1. Órganos de la Universidad Autónoma Metropolitana.....	33
Cuadro 2. Propuestas de contenidos para UAM-C. Rector General y Rectora de Unidad....	38
Cuadro 3. Emprendedores con antecedentes de propuestas novedosas.....	88
Cuadro 4. Comparación de las dinámicas de trabajo de las cinco comisiones de UAM-C.....	111
Cuadro 5. Total de académicos participantes en las comisiones.....	136
Cuadro 6. Total de académicos participantes en las comisiones por unidad de origen..	113
Cuadro 7. Modalidades de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) UAM-C....	117
Cuadro 8. Estructura orgánica UAM-C.....	124
Cuadro 9. Primer trimestre UAM-C.....	131
Cuadro 10. Mapa curricular común para los primeros planes de estudio.....	
Cuadro 11. Evolución de la calidad de la planta académica de UAM-C.....	134
Cuadro 12. Planta académica actual. Grado y contratación.....	143
Cuadro 13. Grupos generacionales del personal académico (marzo 2009).....	144
Cuadro 14. Grupos generacionales del personal académico (julio 2012).....	146
Cuadro 15. La UAM-C en cifras. 2010.....	175

1. Introducción

Recuérdese que las instituciones son acuerdos que nacen de la lucha y la negociación, y que reflejan los recursos y el poder de las personas que las hacen.

John L. Campbell

1.1. Justificación

“Serendipia”, “experimento”, “el hermano menor”, “el hijo no deseado”, “la nada” y “oportunidad de autorrenovación”, fueron algunas maneras de referirse a la esperada y complicada cuarta unidad de la Universidad Autónoma Metropolitana: La Unidad Cuajimalpa. Al cumplir treinta años de existencia, esta casa de estudios dio a luz a un nuevo miembro cuya fisonomía lucía distinta entre el conjunto de las instituciones de educación superior (IES) existentes; en opinión de algunos se trató del “inicio de una nueva generación de unidades al interior de la UAM” (2XR). Las condiciones desde luego fueron diferentes: nuevas tendencias mundiales en educación superior, nuevas políticas educativas para este nivel y una creciente presión de la demanda estudiantil en México. Un escenario distinto al que atestiguaron las universidades públicas establecidas tres décadas atrás.

Según la ANUIES (2000), desde el ámbito internacional, el proceso de Bolonia y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO), habían puesto los cimientos para un nuevo marco de planeación desde 1998 señalando “los desafíos que se le presentan a la educación superior en el mundo y proponiendo acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma de este nivel educativo.” (p. 3).

En el ámbito nacional, por ejemplo, hubo una copiosa creación de políticas en educación superior dirigidas sobre todo al aseguramiento de la calidad, muchas de ellas en el nivel discursivo se presentaban como “cada vez más comprometidas con el cambio de las IES en el país” y buscando “profundas transformaciones que hagan posible la innovación educativa permanente y una renovación integral en su forma de operar y actuar con la sociedad” (SESIC, 2003: 130).

Las políticas educativas que tuvieron un eco en los contenidos novedosos de la UAM-Cuajimalpa (UAM-C) son las relacionadas con el aseguramiento de la calidad docente y de planeación, impulso a la internacionalización académica y estudiantil, mayor flexibilidad y pertinencia sugeridas para las profesiones, y transformaciones de

las misiones y del papel de las universidades y sus académicos frente a la sociedad en el siglo XXI.

Entre ese conjunto de presiones sobre la educación superior pública del país ha destacado el tema de la cobertura. A pesar de que ésta había pasado de un 17.1 por ciento en el ciclo escolar 1997-1998 a un 22.6 por ciento en 2003-2004 (Gil, et.al., 2009: 55), periodo inmediatamente anterior a la creación de UAM-C, la demanda por estudios de nivel superior siguió manteniéndose como una preocupación central en el país. Varias opiniones de especialistas siguen afirmando que en treinta años continua “la renuncia del gobierno federal a crear nuevas casas de estudio de calidad.” (Olivares, 2012a) y que en esos mismos años “no se han creado grandes instituciones públicas de alcance nacional siendo la última la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978” (Olivares, 2012b) lo cual no es del todo cierto y es aquí donde resalta la Unidad Cuajimalpa.

Si bien se crearon los Institutos Tecnológicos Estatales (1990), las Universidades Tecnológicas (1990), las Universidades Politécnicas (2001) y las Interculturales (2001); se desincentivó la creación de instituciones pertenecientes al subsistema de universidades públicas, las cuales han tenido la importancia de realizar las funciones vitales de docencia, investigación y extensión de la cultura, y que para el 2000 realizaban más del 50 por ciento de la investigación en México atendiendo al 52 por ciento de los estudiantes de licenciatura y al 48 por ciento de los de posgrado (ANUIES, 2000: 53).

Las únicas instituciones de esta naturaleza habían sido la Universidad de Quintana Roo en 1991, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en 2001 y tres Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) desde el 2004. Entre ellas la UAM-C ha resaltado al intentar innovar en la estructura organizacional de la casa de estudios a la que pertenece, además de que en su propuesta educativa se observan elementos que difícilmente se visualizan en otras IES, por ejemplo, el fuerte impulso a la movilidad estudiantil, currículos altamente flexibles y el recambio generacional académico, elementos que invitan a pensar que se trata de una nueva generación de universidades en el país.

Otro rasgo que la hace distinta, ha sido el fuerte discurso de innovación con el que nació, un concepto heredado desde los principios institucionales de la UAM con lo cual estableció un interesante vínculo (tensión) entre cambio y conservación.

Ya sea que se considere un concepto vacío, inentendible, o razón de gran orgullo (como advirtieron distintos entrevistados) esta tesis discute las implicaciones del término 'innovación' tratando de entender cómo se le puede analizar, en qué medida la cuarta unidad ha llegado a ser innovadora y cuáles son los alcances que ha tenido, aportando al estudio de un concepto que dentro de las IES pareciera ser una moda.

El análisis del establecimiento de la UAM-C representa la oportunidad de aproximarse a experiencias útiles de un proceso de negociación académica que buscó lograr la innovación educativa en condiciones temporales y materialmente adversas. Aquellas universidades que estén por crearse o expandirse, actores vinculados a las políticas educativas o cualquier persona interesada en el campo de la educación superior en general, pueden encontrar en este trabajo elementos útiles tales como análisis de alianzas, limitantes en un proceso de innovación sobre educación, perfiles de los actores que impulsan el cambio, recursos empleados y contenidos educativos sometidos a debate para ser aprovechados y reflexionados.

1.2. Planteamiento y objetivos

Esta investigación analiza el proceso de establecimiento de la UAM-C (desde mediados del 2004 a último trimestre de 2005) tratando de reconstruir los distintos momentos de la negociación que desplegaron los académicos involucrados en sus esfuerzos por erigirla como una institución innovadora, y con el interés de discutir la naturaleza y alcances de esa innovación.

Las visiones de los distintos fundadores y los contenidos de la Unidad estuvieron atravesados por una tensión entre el cambio y la permanencia, entre las experiencias de las tres primeras unidades de esa casa de estudios y los nuevos referentes en el ámbito de la educación superior. Esto alimentó un proceso de estructuración del nuevo espacio tratando de tener una influencia equilibrada por parte de las tres primeras unidades y las discusiones sobre la viabilidad de la innovación en diferentes ámbitos institucionales.

Dicho proceso de establecimiento constituyó, para la comunidad académica de la UAM, una oportunidad de poner en la balanza treinta años de experiencia, logros y desaciertos de esta casa de estudios. Consecuentemente los fundadores pusieron a discusión el potencial que el nuevo espacio podía tener dentro del campo de la

educación superior pública en el país como una presunta universidad de vanguardia. A partir de estas consideraciones, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué papel ha desempeñado la innovación educativa en la UAM-C y cuáles son los alcances y limitantes que le dieron forma?
- ¿Cuáles fueron los mecanismos y vías desarrollados para integrar lo nuevo y lo tradicional dentro del proceso de establecimiento?
- ¿Qué tipo de personas y recursos estuvieron involucrados y cómo se organizaron para establecer la Unidad?

Los ámbitos específicos en donde se pueden explorar estas interrogantes son tres: los principios generales de su modelo educativo, la estructura de sus primeros planes de estudio y la configuración de su planta académica. Tales aspectos son abordados a lo largo de esta investigación de manera diferenciada dando orden a los capítulos. Para responder a estas preguntas, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

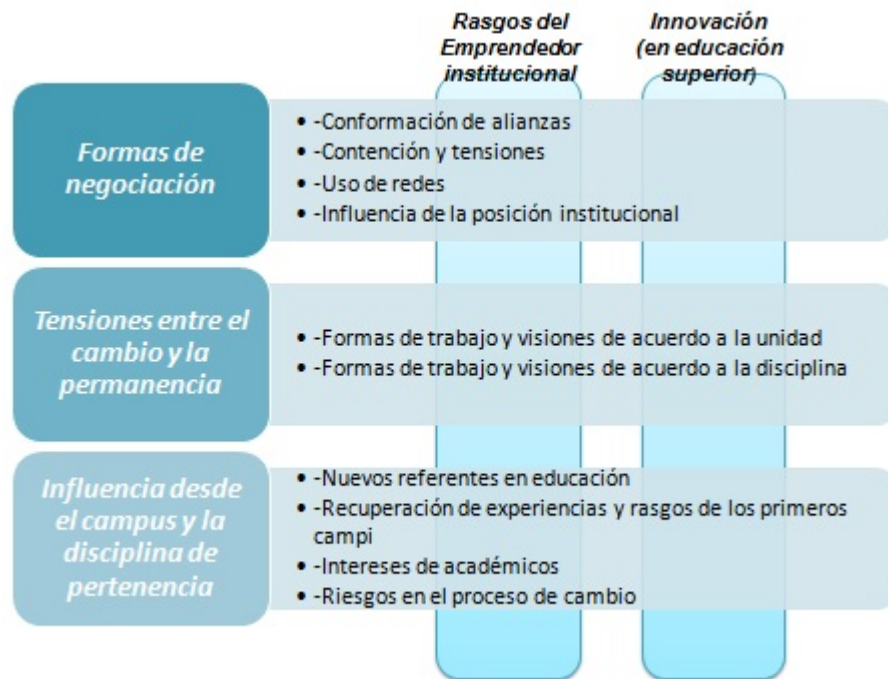
- Analizar el tipo de influencias, externas e internas, tradicionales y nuevas, con las que se diseñó el modelo educativo y la primera oferta educativa de la UAM-C.
- Explorar la clase de participación de los académicos involucrados en su fundación y sus perfiles para ponderar los mecanismos, recursos e influencias puestos en marcha.
- Reconstruir el desarrollo y las visiones que se pusieron en juego en la elaboración de los cinco primeros planes de estudio de la Unidad.
- Estudiar los cambios y permanencias en los contenidos que fueron expresiones concretas de la innovación para realizar un balance sobre ella.

A partir de estos objetivos y lo que los datos arrojados mostraron, se adoptaron dos ejes conceptuales para entender el proceso de establecimiento de UAM-C: el emprendedor institucional y la innovación (en educación superior). El primero de ellos para discutir los rasgos, recursos y capacidades de aquellos actores que dentro de una organización son capaces de introducir cambios, y el segundo para realizar un balance sobre los cambios acontecidos en UAM-C y, a partir de ello, discutir la naturaleza y alcances de la innovación que se planteó. Ambos términos se desarrollan en el tercer capítulo y están presentes a lo largo del trabajo.

Estos dos ejes conceptuales, a su vez, son abordados de manera transversal en tres categorías de análisis: a) las formas de negociación, b) las influencias en los

académicos (de sus campi y de sus disciplinas) y c) las tensiones entre el cambio y permanencia propias de todo proceso de innovación. Asimismo se utilizaron otros recursos teóricos relacionados con la organización multicampus, la identidad disciplinar de los académicos y las limitantes del cambio en las organizaciones en general, los cuales fueron utilizados únicamente como apoyo en los momentos que se consideró pertinente.

Figura 1
Categorías de análisis y ejes conceptuales



Fuente: Elaboración propia con datos empíricos y marco teórico.

Teniendo en cuenta este planteamiento analítico, se tiene la siguiente organización de la tesis. Este primer capítulo (que constituye la introducción) presenta la justificación de la investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, la descripción de la metodología empleada (características de la investigación, técnicas de recolección de datos y análisis de la información) y una breve disertación sobre la posición del investigador respecto a este trabajo. En el capítulo dos se retoman los antecedentes de la cuarta unidad: la importancia de los principios constitutivos de la UAM como punto de partida para la innovación, su estructura orgánica y parte de las tendencias en educación superior en el periodo en que fue creada. El capítulo tres introduce los ejes conceptuales que marcan y explica la clasificación de los

académicos participantes en cuatro círculos de emprendedores institucionales, lo cual constituye una clasificación útil de los fundadores de la Unidad en un intento de sistematizar la participación diferenciada que tuvieron. La consideración del cuarto círculo surgió posteriormente ante la necesidad de esbozar las acciones puestas en marcha, a un nivel operativo, por los primeros profesores y sugerir algunas reflexiones para el presente y futuro de la innovación en UAM-C. En ese mismo capítulo se desarrollan los dos primeros círculos en los cuales ocurrió la gestación del proyecto y el diseño de los principios generales de la Unidad. Posteriormente el capítulo cuatro analiza las dinámicas del tercer círculo en donde aparecieron otros factores de influencia como la disciplina de los académicos y la influencia de los modelos educativos de cada unidad. En el capítulo cinco se realiza un balance de los aportes más significativos de cada círculo y sus contenidos concretos con la finalidad de abrir una discusión sobre la innovación lograda en Cuajimalpa. El sexto capítulo aborda las primeras acciones de la nueva planta académica que le dió un sello particular al nuevo espacio. Finalmente se incluyen las conclusiones generales de la tesis, los anexos y la bibliografía.

1.3. Metodología

1.3.1. Características de la investigación

La presente investigación puede considerarse inserta dentro de un enfoque organizacional ya que está orientada a estudiar la acción de ciertos individuos y grupos (parte de una comunidad universitaria) en un determinado tiempo y espacio tomando en cuenta no sólo sus interacciones, sino sus desempeños como actores generadores de cambio, sus recursos, y sus alcances dentro de una institución de educación superior. El análisis tomó en cuenta las acciones de los académicos y sus respectivos perfiles concebidos dentro de un proceso de participación colectiva.

Debido al tipo de preguntas de investigación planteadas, esta tesis tiene un carácter cualitativo en donde se analizaron ideas y proyectos académicos tomando en cuenta la complejidad de las relaciones tanto personales como profesionales de los participantes y el contexto en el que fundaron la Unidad. Para ello fue necesaria una descripción amplia y profunda sobre el desempeño de los actores para descubrir estrategias y acciones claves para implementar sus propuestas innovadoras: “las

estrategias cualitativas han sugerido cómo las expectativas son trasladadas a actividades diarias, procedimientos e interacciones” (Bogdan y Knopp, 1998).

En el acercamiento al grupo fundador de la cuarta unidad, fue importante considerar el momento (o marco) en que surgió la propuesta original, es decir, un “análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto” (Sautu, et.al., 2005: 1). Las acciones y alianzas que se presentaron en esos momentos guardaron una importancia vital con el marco institucional y político-social en el que estuvieron insertas, y sin el cual, la comprensión de esta historia hubiese sido incompleta.

La importancia del contexto demandó considerar los esfuerzos previos de la UAM por crear una cuarta unidad, las reformas recientes en la educación superior pública mexicana y los vínculos con el gobierno federal que fueron aprovechados. Eso ayudó a entender mejor las acciones de los actores entrevistados con el fin de descubrir “dónde, cómo y bajo qué circunstancias se llegó a tal resultado; de qué circunstancias históricas y movimientos son parte” y evitar la “pérdida de significación” (Bogdan y Knopp, 1998: 5). Con ello se intentó construir una “descripción holística” de la UAM-C como una unidad de estudio compleja con personas y sectores interrelacionados (Weiss, 1994: 10) y ver por qué vías se desembocó en el tipo de arreglo organizacional presente.

En el estudio de las opiniones específicas sobre la innovación de UAM-C interesó mucho explorar la significación que cada académico tuvo sobre el proyecto en general. Esto requirió tomar en cuenta las “perspectivas de los participantes”...”lo que ellos están experimentando, cómo interpretan sus experiencias, y cómo ellos mismos estructuran el mundo social en el cual viven” (George Psathas citado en Bogdan y Knopp, 1998: 7). Es decir, cómo han entendido la innovación y los cambios desde su cargo, su área, y también cómo concibieron el trabajo de otros.

En concordancia con esta idea, la investigación cualitativa resulta importante como “ventana al pasado” para captar la forma en que la UAM-C elaboró sus principios, las experiencias de sus fundadores y “qué es lo que la gente percibió y cómo interpretó sus percepciones” (Weiss, 1994: 1). En palabras de Lancy (1993: 25) se intentó llegar lo más cercanamente posible a esa “realidad vivida de los individuos” los cuales transitaban en este caso por un momento significativo en sus trayectorias profesionales. A partir de esta inmersión a profundidad en las dinámicas, visiones e intereses de los actores, este paradigma de investigación refrenda su validez heurística y llega a ser ampliamente útil para estudios como el presente.

Durante esta tarea se tuvo en cuenta también que la creación de UAM-C representó al mismo tiempo parte de un proceso de expansión y posible cambio de la UAM en su conjunto. Cuando se estudia un proceso, o un momento de condensación de ideas en él, es posible analizar los principios históricos que con el tiempo se van anquilosando y volviendo parte del “sentido común” o vida cotidiana de la institución. En este sentido, la innovación como sello distintivo de la UAM había sido un rasgo que solía darse por sentado en muchos estudios o académicos y la creación de la cuarta unidad representó una oportunidad para reflexionar sobre él, así como lo hace esta tesis.

Todo el análisis descrito anteriormente estuvo necesariamente sujeto a un ejercicio de interpretación en donde se tuvo que poner entre paréntesis el conocimiento propio sobre la UAM y poner atención en el “papel doble del investigador como instrumento de recolección de datos y de interpretación de los mismos” (Lancy, 1993: 11). En el intento de dotar de un enfoque teórico propio al establecimiento de UAM-C, este trabajo estuvo “abierto a muchas posibles explicaciones del fenómeno observado, de las cuales pocas (...) podían ser excluidas antes del estudio.” (Lancy, 1993: 9). Las suposiciones eran muchas y las certezas muy pocas, aun más si se consideran los escasos cuatro años de edad que llevaba esta universidad al momento de comenzar la presente investigación y las reflexiones muy breves hechas sobre ella.

Esta interpretación o fotografía particular de la historia de Cuajimalpa implicó consultar a la mayor cantidad de actores posibles involucrados en la historia, algunos previamente entrevistados (Torres, 2009) (a quienes se les hizo preguntas más precisas y problematizadas en esta tesis), otras eran voces antes no consideradas (algunos de los académicos más jóvenes y nuevos en la Unidad), todo esto acompañado de referentes teóricos concretos (como las referencias al “emprendimiento” de los actores) que aquí le dan un enfoque distinto. Dichos elementos hacen de esta investigación una mirada teórica y empírica distinta de UAM-C a sus siete años de existencia, que complementa ámbitos que ya han empezado a ser estudiados como el desarrollo de la movilidad y la transformación que han sufrido los planes de estudio, pero que también cuestiona otros aspectos no considerados con anterioridad, como algunos pormenores de la negociación inicial e influencias específicas durante el establecimiento.

El supuesto inicial de trabajo era que la Unidad Cuajimalpa tenía una fuerte orientación hacia los modelos basados por competencias y que ciertas influencias

externas del ámbito de la educación superior tendrían un papel determinante en ella. En esos momentos algunas teorías sobre el cambio institucional (como el isomorfismo) fueron el principal referente teórico. Conforme se avanzó en la elaboración de las entrevistas, el supuesto inicial de investigación fue descartado y posteriormente el proceso de análisis se orientó más en dirección de las dinámicas internas (a la UAM) que se dieron para lograr construir un espacio novedoso. Se identificó que los procesos de negociación y alianzas entre académicos tenían más fuerza en la explicación de la innovación que los grandes referentes o corrientes de cambio en las organizaciones.

Fue así como cobró mayor importancia el “proceso” frente al “resultado” en esta historia de la UAM-C y se modificó también el marco teórico conceptual al incluir referencias sobre los sujetos que impulsan el cambio organizacional (emprendedor institucional) y estudios que relativizan el concepto de innovación al presentar distintos tipos de él. Tras estos cambios finalmente se delinearon los ejes de análisis antes vistos.

Ahora bien, aunque la UAM-C con su proceso de establecimiento constituye el caso de análisis de esta investigación, este trabajo no ha sido diseñado bajo un enfoque de estudio de caso. Cabe aclarar el punto ya que existe una tendencia a considerar una investigación como estudio de caso por el simple hecho de estar estudiando un “caso”, un criterio que no es suficiente para apegarse a dicho enfoque metodológico.

Los resultados arrojados por el presente estudio bien pueden ser comparables con otras IES o ser entendidos en marcos explicativos mayores (por ejemplo en procesos de cambio dentro de la educación superior nacional o internacional), pero esta investigación no intenta establecer continuas referencias hacia otros casos en la búsqueda de similitudes o diferencias en un ejercicio donde se pretenda una comparación sistemática.

1.3.2. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas para recolectar la información fueron las entrevistas a profundidad y el análisis documental de tres tipos de textos que se describen más adelante. Las entrevistas estuvieron dirigidas a 22 académicos involucrados en el proceso de establecimiento de la Unidad. En el Anexo n.1 puede ser consultada una descripción detallada del perfil de todos los informantes.

El análisis documental comenzó desde el último trimestre de 2010 y ayudó a enriquecer los guiones de las entrevistas que comenzaron en febrero de 2011. El uso de entrevistas respondió al interés por:

1. Captar acontecimientos y acciones no observables directamente (acceso al análisis de acciones pasadas), y por ende, obtener la información de primera mano de aquellos involucrados en la creación de la universidad.
2. Integrar múltiples perspectivas. Reconstruir una historia de esfuerzo colectivo con influencias distintas en donde la información de un sólo tipo de personas o grupos difícilmente podría ayudar a lograr una comprensión más amplia del proceso.
3. Explorar los marcos de referencia propios de los académicos acerca de sus acciones y los eventos ocurridos. Interesó entrar en contacto con las vivencias y experiencia subjetiva de los participantes (Rubio y Varas, 1999; Weiss, 1994) ya que un proceso de innovación educativa y de negociación académica encuentra su mayor significación en las visiones que sus protagonistas tuvieron de él.

Las entrevistas aquí realizadas pueden considerarse como entrevistas a profundidad: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (Taylor y Bogdan, 1984: 101). Únicamente en dos ocasiones especiales se tuvo que regresar con los informantes para ahondar en las cuestiones estudiadas y lograr mayor profundidad en los datos a analizar.

Antes de ello fue necesario tener un primer esbozo a grandes rasgos de los principales momentos de la creación de la Unidad para obtener del informante discursos más detallados y profundos, lo cual se pudo realizar tomando en cuenta primero la “historia oficial”. La crónica sobre la Unidad Cuajimalpa (Torres, 2009) fue una de las fuentes que mayor orientación brindó desde el inicio. Contenía varias entrevistas a algunos de los académicos fundadores y eso fue muy útil ya que permitió construir guiones de entrevista más precisos, con preguntas enfocadas a situaciones y problemas más concretos y ahondar en las visiones que cada académico tenía.

Casi todos los entrevistados fueron identificados previamente gracias al análisis documental, sólo en algunas ocasiones se llegó a ellos por recomendación de otros. Esto último sucedió principalmente con dos entrevistados vinculados al grupo que formuló la propuesta original de la Unidad. Dicho grupo se ha clasificado en esta

investigación como el “primer círculo” (capítulo tres), sus integrantes fueron más difíciles de ser contactados. Aunque de este grupo se pudieron conseguir sólo dos entrevistas, la mayor parte de la información al respecto se recopiló a través del análisis de entrevistas a otros informantes y de documentos escritos.

A pesar de que varias de las posturas y acciones de académicos son ampliamente conocidas y aparecen explícitamente en documentos públicos, aquí se prefirió conservar el anonimato de todos los informantes por igual. Esto se debe, por una parte, al carácter primordial que tenía el estudio de las interrelaciones y los procesos, en lugar de los actores mismos; el interés estuvo puesto más en las dinámicas entre actores y sus perfiles que en las personas como tal. Por otra parte, este trabajo llega a contrastar y contraponer ciertas opiniones entre diversos grupos de académicos que eran y siguen siendo fuentes de tensión. Si bien la información no era delicada, hubo cautela y sensibilidad al momento de hacer referencia a las acciones de algunos de los colegas de los informantes y cuando ellos hablaban de personas ya entrevistadas para esta tesis.

Con estas precauciones pensé que mantener el anonimato de los informantes era una decisión adecuada, no así el anonimato de la institución. A diferencia de los informantes, no planeé ocultar la identidad de la institución estudiada por la simple razón de que interesaba documentarla como el caso de análisis de una universidad pública mexicana susceptible de brindar información sobre la innovación y los procesos institucionales de creación de IES que pudiesen ser aprovechados.

Un último dato que no puede soslayarse fue el contacto provechoso con aquellos informantes que se mostraron especialmente interesados en la presente investigación. Algunos de ellos han estado más involucrados en el desarrollo de la Unidad con un fuerte compromiso institucional, unos cuantos conservan una postura entusiasta respecto a varios temas. Otros se mostraron especialmente interesados en que se documentara lo que ellos creían que había sido lo más importante de la historia. Todo ello significó una ventaja para el enriquecimiento del trabajo ya que esos informantes proporcionaron información más extensa y detallada.

1.3.3. Análisis de la información

Con el objetivo de dar mayor fiabilidad y sentido a los datos y combatir inconsistencias en la información se realizó una triangulación entre las fuentes, entendiendo este

proceso como “el uso de múltiples métodos en el estudio del mismo objeto (...) involucrando variedad de datos, investigadores, y teorías, así como metodologías” (Denzin, 1989: 319)

Dentro de los cuatro tipos de triangulación mencionados por Denzin (1989) (datos, investigadores, teorías y métodos) aquí se utilizó la triangulación de datos, la cual se refiere concretamente al cruce de fuentes de información, y también la triangulación de métodos (entrevistas a profundidad y análisis documental como se vio anteriormente). Ambos tipos de triangulación fueron de la mano y para tener mayor claridad sobre ellas hay que distinguir los tres tipos básicos de fuentes utilizadas:

a) Textos de análisis y reflexión sobre la Unidad Cuajimalpa y la UAM (crónicas, críticas, ensayos, informes de los rectores, boletines internos y noticias). Contienen una visión de conjunto de la universidad, datos históricos precisos, exposiciones cronológicas que ayudaron a dotar de mayor comprensión el encadenamiento de los hechos y entrevistas a académicos a los que no se pudo tener acceso en este trabajo.

b) Actas de Colegio Académico. Ellas incluyen información detallada de las visiones, planes, dudas y críticas respecto al proyecto de la cuarta unidad, información que difícilmente aparece en otro tipo de medios con el mismo nivel de detalle y riqueza.

c) Entrevistas. Fue información de primera mano de los fundadores, de los profesores de nuevo ingreso y otros que, aunque no habían tenido una participación directa, tenían conocimiento sobre el establecimiento. En el caso de los fundadores, algunos textos ya habían recopilado entrevistas suyas, sin embargo, las entrevistas realizadas aquí a esos mismos actores fueron orientadas en función del objeto de estudio de esta investigación. A pesar de su reducido número, las entrevistas logradas en el caso de los profesores de nuevo ingreso se han valorado en esta investigación ya que otros textos sobre la Unidad Cuajimalpa dan poco espacio a las voces de estos académicos. En todas las entrevistas logradas se trató de realizar una transcripción lo más fiel posible.

El constante ejercicio de triangulación permitió en varias ocasiones refrendar posturas o identificar discursos contradictorios entre los académicos, lo cual se encuentra relacionado con el sentido político de muchas acciones que se emprendieron y se explican en su momento. Concretamente, las actas de Colegio Académico y las entrevistas constituyeron las fuentes de información más ricas y densas. .

En un principio, las categorías de análisis fueron las “opiniones sobre la innovación”, las “referencias educativas internas y externas a la UAM”, “retroalimentaciones entre unidades” (experiencias llevadas de una unidad a otra), “experiencias de trabajo en las comisiones de diseño de los primeros planes de estudio” y la efectividad en la “inducción de los profesores al modelo de UAM-C”.

Las categorías analíticas eran dispersas al igual que la información que brindaban los primeros entrevistados. Esto se debió en parte a que las primeras entrevistas tomaron en cuenta a académicos con distintos tipos de participación en el proyecto de la cuarta unidad (funcionarios de la unidad y de Rectoría y diseñadores de los primeros planes de estudio) lo cual dificultaba la sistematización de los mismos y la definición de los temas principales y los secundarios. Conforme se avanzó en las entrevistas y se fueron diferenciando los distintos niveles de participación de los académicos, entonces el supuesto de trabajo original se transformó, algunos temas perdieron prioridad y se incluyeron otros nuevos.

En la medida en que se fue diferenciando la incidencia que habían tenido los distintos académicos, las categorías de análisis adquirieron más consistencia y se clasificó a los fundadores en cuatro círculos de emprendedores (capítulos tres y cuatro) dándole más sentido al proceso de fundación de la Unidad y a la transformación del proyecto original al pasar por distintas manos.

1.4. Posición del investigador

El curso de mi licenciatura en la Unidad Xochimilco de la UAM me hizo interesarme de manera creciente en el estudio de la estructura y organización de esta universidad lo cual comenzó a tener mayor definición desde mi tesis de licenciatura. También en dicho trabajo comencé a desarrollar un creciente interés por el campo de la educación superior al introducirme al estudio del perfil del sociólogo en México en las últimas décadas.

La Unidad Cuajimalpa fue creada en el mismo año en que ingresé a la Unidad Xochimilco (2005). Desde esos años, los comentarios que sobre ella hacían alumnos y profesores despertaban cierta curiosidad en mí; tales menciones hacían énfasis en su carácter diferente a las demás, sus espacios físicos, la situación “reducida” de las humanidades en su oferta educativa y el traslado de algunos profesores hacia esa Unidad.

De esta manera la elección de la UAM-C como objeto estudio respondió, por una parte, a ese interés sobre la UAM en su conjunto desde la licenciatura y, por otra, a los nuevos retos o factores presuntamente novedosos que ella presentaba como oferta educativa en educación superior, un discurso que yo no veía en otras instituciones.

En el desarrollo de esta investigación traté de realizar un esfuerzo por mantener una doble visión crítica. Primero, mi postura como egresado de la Unidad Xochimilco (identificado con ella) y las concepciones y prejuicios que tenía sobre las demás unidades y, en segundo lugar, mi visión personal de la UAM en comparación con otras IES nacionales.

La primera mirada crítica fue indispensable en el análisis de las influencias de los académicos ya que la singularidad de Cuajimalpa debió construirse a partir de la experiencia de las primeras unidades, un proceso en el que se reavivaron competencias históricas entre ellas: en cuáles se distribuían los mejores indicadores de producción, cuál poseía el mejor modelo educativo o cuál había dado los mejores aportes. En dicha comparación debí distanciarme del conocimiento que yo poseía (y creía poseer) sobre mi Unidad y de mis prejuicios y desinformación sobre las otras unidades para posicionarlas analíticamente a la par. La segunda mirada crítica fue también relevante considerando que el discurso de innovación manejado por UAM-C implicaba ser innovadora frente a otras IES y con mejores condiciones que ellas.

Asimismo, la realización de las entrevistas estuvo permeada por mi conocimiento y sensibilidad respecto a la UAM. A pesar de este conocimiento y la ayuda de un par de informantes de la UAM con los que tenía mayor confianza, la mayor parte de la información sobre las otras unidades y la gestión de los órganos fue nueva para mí.

Hoy en día, como estudiante de posgrado en el DIE-CINVESTAV, inmerso en la investigación educativa y concretamente en el ámbito de la educación superior, juzgo importante analizar los contenidos de la UAM-C para entender mejor los procesos institucionales vividos por esta universidad de reciente creación, y cómo está respondiendo a los nuevos estándares y referentes que el nivel de educación superior está experimentando en México (capítulo 2), algunos de nivel internacional. Siendo así, la UAM-C representaría una oportunidad de formación profesional de carácter público de vanguardia a la que debiera dársele seguimiento.

2. Antecedentes y contexto

Llegó la hora de volver el rostro hacia el poniente y completar la rosa de los vientos en la estructura institucional de la Universidad, con una unidad donde el sol se oculta entre bosques y montañas.

Ignacio Ruiz López
Jefe Delegacional de Cuajimalpa (2005)

2.1. Introducción

Desde 1974 Pedro Ramírez Vázquez, primer Rector General de la UAM, había planeado asentar la cuarta unidad en “Cuajimalpa o Santa Fe” (Ponce, 1974); después de varios intentos fallidos, tres décadas después se encontraba realizando el proyecto de una cuarta unidad sustentable y moderna en términos arquitectónicos (Ramírez Vázquez y Asociados, s.f.).

En esa temporalidad comienza el análisis de este capítulo con el objetivo de presentar las bases institucionales de donde partió la Unidad Cuajimalpa. Primero se presenta una breve descripción de la UAM como universidad innovadora en los setenta, con principios educativos y una estructura orgánica específica que constituyen la base del cambio para Cuajimalpa. En un segundo apartado se explican las funciones e interrelación de los órganos personales y colegiados de dicha institución y su importancia como depositarios de las decisiones al interior de la Universidad. Finalmente el capítulo cierra al abordar de manera sintética el contexto respecto a la educación superior nacional e internacional en el que se gestó UAM-C.

2.2. La universidad que nació de los experimentos

El nacimiento de la UAM está enmarcado en la reforma educativa promovida por el gobierno de Luis Echeverría en un intento de reconciliación con las IES mexicanas y restar peso a la influencia de las dos mayores casas de estudio IPN y UNAM (López, González y Casillas, 2000: 30) además de la necesidad de atender la demanda insatisfecha para el nivel de educación superior. Dicha reforma debía fundarse en el consenso y la participación de las universidades, tener un impacto integral (en todos los niveles) y perseguir un orden nacional con mayor justicia social.

En esa estrategia de reconciliación política se intentaba tender puentes de mayor comunicación y mejor trato con el sector estudiantil y la población en general dados los eventos de represión desencadenados desde 1968. Así lo expresaban también la proliferación de nuevos partidos políticos de corte obrero, la creación de varias universidades estatales y el discurso populista que el presidente manejaba.

El amplio apoyo a la educación no solamente obedecía a la reconciliación con el sector estudiantil y popular, sino también a una concepción de la educación, tan vieja y tan actual, de que ella es la solución de fondo de gran parte de los problemas sociales. “Los ejes de reconciliación fueron múltiples y variados” teniendo “el terreno universitario como denominador común” (López, et.al., 2000: 11). Hubo crecientes subsidios a las universidades y muchos egresados universitarios fueron acogidos en el sector público. El gobierno impulsó la participación de distintos sectores de la comunidad nacional en el planteamiento de soluciones ante una inminente crisis estructural nacional, tanto por motivos económicos como sociales.

En este marco, la UAM aglutinó varias de las nuevas ideas que eran concebidas como urgentes para la educación superior, entre ellas; una mayor atención al maestro y el rol activo del estudiante; la renovación de planes y programas de estudio y libros de texto; la educación extraescolar y los sistemas abiertos (esto último fracasó en la UAM en sus primeros años); y también la introducción de “un concepto de aprendizaje activo, inquisitivo y crítico (‘aprender a aprender’) que habría de quedar incorporado definitivamente al discurso pedagógico nacional.” (Pablo Latapí citado en López, et.al. 2000: 14). Tal concepto, por cierto, volvió a aparecer en las “habilidades” de la Unidad Cuajimalpa.

Durante la fundación de la UAM, hacia 1973, se estaba estudiando la disfuncionalidad del sistema de educación superior del país y en las variadas asambleas de la ANUIES (1971 y 1972) se discutían iniciativas e ideas para mejorar el desarrollo de las universidades y fue entonces que la UAM, entre otras instituciones, “constituyeron el espacio para conjuntar las voluntades modernizadoras” (López, et.al., 2000: 31).

Los contenidos innovadores que la UAM presentaba en esos momentos fueron numerosos, y se dieron en el ámbito de la organización académica, modelo pedagógico, currículum y servicios estudiantiles. Entre el conjunto de rasgos definitorios de la UAM, en este apartado únicamente se desarrollan aquellos

directamente vinculados con los cambios formulados en Cuajimalpa y que son al mismo tiempo las raíces de donde ella debía partir:

- La desconcentración funcional y administrativa, lograda a partir de los siguientes dos puntos: Organización multicampus con base en una Rectoría General y tres unidades académicas, con la figura novedosa del Rector de Unidad y un límite de 15,000 alumnos en ellas, organizadas por Divisiones Académicas y Departamentos
- Una dirección académica asentada en cuerpos colegiados con competencias específicas en varios niveles de la Universidad, y la administración y control de gestión en órganos personales.
- Integración de la investigación y la docencia superando el aislamiento de las tradicionales facultades respecto de la investigación.
- Fomento de acercamientos multi e interdisciplinarios en el marco de planes de estudio novedosos, algunos inexistentes hasta entonces en otras universidades
- Nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje para superar el carácter pasivo de la simple transmisión de conocimientos.
- Organización del currículum con un sistema trimestral
- Un tronco común (de tres meses de duración) para las licenciaturas agrupadas en Divisiones (apelando a la interdisciplinariedad)
- Ofrecer a los estudiantes de nuevo ingreso un curso introductorio a la universidad (Ibarra, 1998; López, et.al., 2000).

De esta manera la UAM se presentó como una institución de vanguardia, parte fundamental en la “reorientación de la universidad tradicional” en México y como un “ensayo modernizador de la educación superior” (López, et.al., 2000: 50) y, ante muchos, como “el modelo a seguir” (Ibarra, 1998: 246).

Entre los contenidos innovadores que presentó la UAM, cabe destacar dos que han marcado la estructura de todas sus unidades incluyendo a la cuarta: la flexibilidad y la interdisciplinariedad. El primero de ellos ha sido menos desarrollado en términos teóricos en los documentos referentes a la UAM y cuando es el caso, se le delimita casi exclusivamente al campo curricular, de manera contraria, para el segundo de ellos se han desarrollado mayores discusiones sobre su significado, implicaciones y limitantes, lo cual hace posible contar con mayor información.

Para ahondar en su conocimiento, se han analizado algunos textos que brindan información sobre el nacimiento de la institución desde muchos años después de creada la universidad (López, et.al. 2000; Ibarra 1998; Torres 2009, entre otros) ya que la UAM no cuenta con un texto o referente documental que desde su inicio articulara y expresara sus rasgos distintivos y principios básicos. Lo más cercano a esto es un

trabajo elaborado por Luis Villoro (1974) del cual se retoman importantes ideas en el texto de López (2000).

Como se mencionó anteriormente, la flexibilidad estuvo básicamente relacionada con la formulación de un currículum novedoso. Este currículum ponía mayor atención en las necesidades individuales de los estudiantes para que pudiesen trabajar a su propio ritmo y en condiciones más favorables hacia ellos, entre ellas:

- La oportunidad de avanzar en un trimestre en caso de aprobar los exámenes correspondientes sin tener que cursarlo
- La existencia de distintas alternativas para cursar los estudios: tiempo completo o medio tiempo, turno matutino, vespertino o mixto. Esto pensando en aquellos estudiantes que se encontraran trabajando
- Tener la oportunidad de incorporarse a una División Académica al ingresar sin necesidad de elegir una carrera. El supuesto era que dentro de los primeros meses (Tronco Común) los estudiantes podrían elegir de manera más segura su carrera trabajando sobre su vocación y así tener la posibilidad de cambiar de carrera o incluso de Unidad.
- El ofrecimiento de un trimestre introductorio a la universidad.
- La eliminación del requisito de la concordancia entre la carrera elegida y el área de concentración elegida en el bachillerato para los estudiantes de primer ingreso. Se suponía que al acreditar el examen de la División que ellos hubiesen escogido, el Tronco Común podía “nivelar” sus conocimientos cubriendo aquellos que les hicieran falta (López, et.al., 2000: 45-47).

Estas eran las principales expresiones de la flexibilidad curricular que presentaba la UAM, aunque varias de ellas (como las modalidades de tiempo para cursar la carrera) sufrieron modificaciones en cada una de las unidades con el tiempo. En contraste con este concepto de flexibilidad, se encontró una mayor discusión teórica para la interdisciplinariedad como un principio educativo importante en los setenta.

Gran parte de las concepciones que se elaboraron alrededor de este concepto provinieron de los resultados del “Seminario sobre la Pluridisciplinariedad e Interdisciplinariedad en las Universidades” organizado por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI) y el Ministerio Francés de Educación celebrado en Niza, Francia en 1970 (López, et.al., 2000: 31).

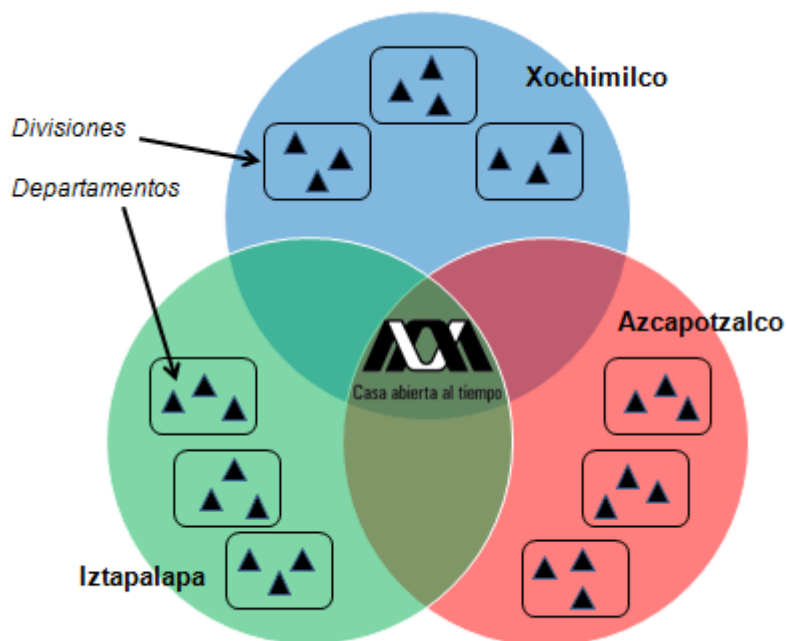
Como una tendencia importante en la educación superior en varios países, la interdisciplinariedad se presentaba como una perspectiva de investigación innovadora que implicaba una renovación de los campos del conocimiento, nuevos diálogos entre disciplinas y una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar (López, et.al., 2000: 129). Asimismo se le veía como “la optimización de las formas de cooperación,

tanto en el costo como en la utilidad de la cooperación; para ello debía de ocurrir una reorganización cualitativa de la investigación y de la educación.” (130). Lo cual necesariamente debía incidir en una reorganización del trabajo académico (la estructura departamental y divisional). Ambos principios (flexibilidad e interdisciplinariedad) serán analizados desde el capítulo cinco en relación con los cambios y aportes realizados en la Unidad Cuajimalpa.

Una vez vistas las implicaciones sociales y educativas traídas por la creación de esta casa de estudios, se presenta a continuación la estructura organizativa de la Universidad la cual expresa su carácter colegial.

La desconcentración funcional y administrativa junto con la integración de la investigación y la docencia propiciaron una estructura bastante singular que no existía en ninguna otra universidad, en la que cada Unidad Académica estaría organizada por Divisiones Académicas y Departamentos:

Figura 2
Organización matricial de la UAM



Fuente: Elaboración propia con base en UAM (2011).

Dentro de este esquema, el Departamento destacaba por su carácter novedoso: “una unidad básica administrativa, que reúne a una comunidad de profesores e

investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia y la investigación, en un campo especializado de conocimiento” (López, et.al., 2009: 244). La figura del Departamento se presentaba dentro de la estructura organizativa de las instituciones de educación superior mexicanas, sólo pocos casos como el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), creado en 1961, habían llevado esta forma organizativa a sus estructuras.

El Departamento era una de las expresiones de la interdisciplinariedad y flexibilidad ya que acercaba al alumno en mayor medida a la producción de conocimientos (investigación), incentivaba un currículum flexible, reagrupaba las disciplinas por actividades de acuerdo a los avances del conocimiento, y facilitaba el desarrollo y la comunicación de la investigación (López, et.al., 2000: 244).

Esta “estructura orgánica” u “organización matricial”, como se la ha conocido, fue un rasgo fundamental para todas las unidades mientras que las Divisiones Académicas fueron distribuidas de manera distinta al interior de la universidad.

Las llamadas Divisiones Académicas se conformaron, de acuerdo a la Ley Orgánica de la UAM, por “áreas de conocimiento”, dicho de otra manera, cada área de conocimiento se expresó organizativamente en una División. Cada una de las Unidades cultivaría tres de las cuatro Divisiones Académicas diseñadas para la UAM: DCSH (División de Ciencias Sociales y Humanidades), DCBI (División de Ciencias Básicas e Ingeniería), DCBS (División de Ciencias Biológicas y de la Salud), DCyAD (División de Ciencias y Artes para el Diseño), las cuales quedaron en el siguiente orden:

Figura 3
Distribución de las Divisiones Académicas en la UAM



Fuente: Elaboración propia con base en UAM (2011).

Entre las Divisiones se decidió que la DCSH se conservara en las tres unidades debido a la consideración de las ciencias sociales como parte fundamental de la UAM y para que todos los planes de estudio llevaran un factor humanista. (UAM, 2011: 42-43). Asimismo se debe señalar la DCyAD como un aporte del primer Rector General el Arq. Pedro Ramírez Vázquez en un momento posterior a las otras Divisiones y nacido de la idea de que las disciplinas estudiadas en esa División “habían llegado a constituir una cuarta área del conocimiento” (López, et.al., 2000: 245). Esto último representó una pequeña innovación dentro de esa casa de estudios en donde el área de las artes junto con las del diseño (nombradas como “cuarta área del conocimiento”) “por primera vez ocuparon un lugar propio en una institución de educación superior junto a las áreas del conocimiento humano tradicionales (...) un hito histórico para el diseño.” (López, et.al., 2009: 246).

Estas distinciones realizadas al interior de la UAM son mejor entendidas si se le analiza como una universidad multicampus, con todo lo que ello implica: “La UAM es una universidad que está diseñada para ser multicampus, y la teoría del multicampus es toda una cuestión muy fuerte” (2XR). Este académico recordaba en su explicación que este tipo de organización debía tenerse en mente para poder entender la creación de la cuarta unidad. Precisamente fue el nacimiento de UAM-C lo que volvió a despertar discusiones relativas a la universidad en su conjunto, ya que cada unidad tiene un papel especial dentro de toda la estructura: “La universidad multicampus está diseñada para promover la especialización, diversidad y cooperación –una división del trabajo y acercamientos alternos a la educación en un contexto intercampus coordinado.” (Lee y Bowen, 1971: 9).

En este tipo de universidades existe una diferenciación y autonomía relativa entre los distintos campi, además de que representó una ventaja organizativa para la UAM; la UNAM funcionaba entonces con un solo campus y el IPN con dos, y la experiencia había demostrado la dificultad de administrar instituciones de educación superior de gran tamaño (López, et.al., 2000: 236).

En el caso de la UAM se establecieron distintos modelos académicos y orientaciones dentro de los lineamientos comunes antes vistos: La Unidad Iztapalapa se enfocó en las ciencias básicas y las humanidades trabajando con un modelo más parecido al tradicional basado en asignaturas; la Unidad Xochimilco priorizó las carreras relacionadas con el campo de la salud, estaba ubicada relativamente cerca de la zona de hospitales del sur de la ciudad (Tlalpan y alrededores) y se le asignó el

sistema modular como modelo educativo; finalmente en la Unidad Azcapotzalco predominaron carreras más profesionalizantes, muchas de ellas de tipo aplicado en donde abundaron las ingenierías, fue ubicada en una importante zona industrial del área metropolitana y adoptó el sistema de eslabones como modelo educativo aplicado sólo para la División de Ciencias y Artes para el Diseño (López, et.al., 2000).

La diversidad y la especialización intercampi estuvo presente en la UAM desde su inicio distinguiéndose de cualquier otra universidad en México. Las ventajas que se le reconocían a ese diseño eran la diferenciación y competencia sanas entre campi; un tamaño lo suficientemente amplio para cubrir todas las disciplinas pero conservando, al mismo tiempo, un tamaño adecuado por cada unidad; y la posibilidad de asentar cada unidad en una zona estratégica para coadyuvar al desarrollo sociocultural del lugar en cuestión (López, et.al., 2000: 236).

La universidad multicampus había mostrado sus atributos en Estados Unidos y varios de los rasgos ya mencionados pueden explicar varias características de la UAM, pero otros elementos son ciertamente discutibles, como la cooperación intercampi y la elaboración de investigaciones en conjunto, tema que también surgió en las primeras discusiones sobre UAM-C. Es preciso recordar aquí que el conjunto de atributos, ventajas y debilidades de los sistemas multicampus analizado por estos autores, pertenecen a un contexto estadounidense en donde la organización multicampus se había difundido ya en varios estados del país y podían observarse de manera clara, relativamente, las ventajas de este tipo de organización en educación superior, en contraste con aquellas universidades de una sola sede, o que pudiendo contar con varios campi, pero sin poseer las características ni organización que ya se mencionaron. En algunos casos, por ejemplo, ya se habían identificado historias exitosas de innovación educativa en ciertos campi ubicados en California, Illinois, Wisconsin y Nueva York (Lee y Bowen 1971: xiii). Algo muy distinto sucedía en México a principios de los años setenta, en donde la UAM se arriesgaba a poner en práctica modelos y organizaciones educativos nuevos en el país, por lo cual era considerada una “universidad de los experimentos” (López, et.al., 2000: 51).

2.3. La colegialidad, base para el cambio y la negociación

La organización política y administrativa de la UAM fue concebida en parte como una alternativa a las estructuras altamente jerarquizadas de otras instituciones de

educación superior. En su estructura fueron importantes los llamados órganos o cuerpos colegiados junto con los órganos personales, dichas instancias tienen numerosas competencias dentro de la institución y aquí sólo se muestran a grandes rasgos:

Cuadro 1
Órganos de la Universidad Autónoma Metropolitana

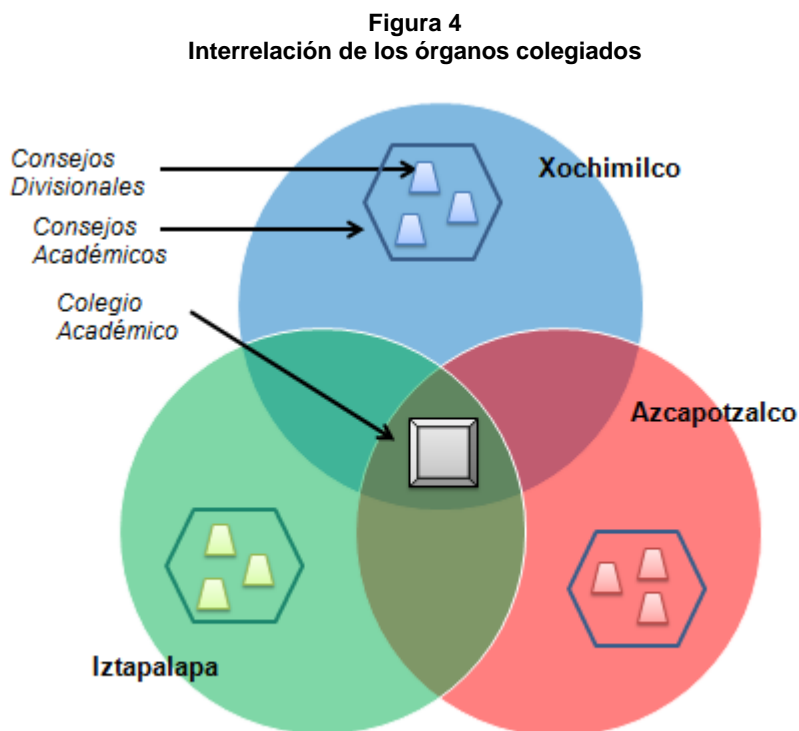
Órganos colegiados		Órganos personales[sic]
Estratégicos. Aseguran el control de la institución y sus recursos.	Académicos. Toman decisiones con representación de todos los sectores de la UAM	
Junta Directiva. 9 miembros designados por Colegio Académico. Nombra al Rector General, Rectores de Unidad y resuelve conflictos entre órganos.	Colegio Académico. Máximo órgano de gobierno con representación de todas las Unidades. Establece Unidades, Divisiones, Departamentos, normas de aplicación general, aprueba la oferta educativa y el presupuesto de ingresos y egresos. Su nivel en la jerarquía institucional guarda relación con la JURESEDI ¹	Rector General. Hace cumplir las normas expedidas por Colegio Académico (del cual es su Presidente), nombra y remueve libremente al Secretario y Abogado generales y propone nuevas Unidades. (Cuenta con un Secretario General)
Patronato. 7 miembros, obtiene ingresos y administra el patrimonio de la universidad.	Consejos Académicos. Uno por Unidad. Presididos por los Rectores de Unidad. Designan Directores de División, dictaminan y armonizan proyectos de planes y programas académicos.	Rectores de Unidad. Hacen cumplir las normas de sus Consejos Académicos y nombran a los Secretarios de sus Unidades. (Cuentan con un Secretario de Unidad)
	Consejos Divisionales. Uno por División (tres por Unidad). Presididos por los Directores de División. Designan Jefes de Departamento, aprueban el desarrollo y funcionamiento de la División y proyectos de investigación.	Directores de División. Se encargan del desarrollo de la docencia e investigación. (Cuentan con un Secretario de División)
		Jefes de Departamento. Se encargan del desarrollo de la docencia y la investigación.

Fuente: Elaboración propia con datos de UAM (2011) e Ibarra (1998).

¹La Junta de Rectores, Secretarios de Unidad y Directores de División (JURESEDI) tiene un papel importante dentro de las negociaciones en el aparato administrativo de la UAM. Aunque no aparece en la legislación de la universidad es una instancia utilizada, cuando así se cree pertinente, para aproximar los puntos de vista y evitar fracturas que lesionan a la comunidad, es así que el Rector General convoca la Junta para discutir algo que quiere que se revise antes de llevarlo a Colegio Académico (2XF).

Las interrelaciones y divisiones entre estos órganos obedecían al deseo de evitar lo más que se pudiera “grandes concentraciones de poder en una sola instancia, a la vez de propiciar cierto equilibrio entre los órganos colegiados académicos y los órganos personales” (Ibarra, 1998: 268) incentivando una participación más amplia y horizontal en donde toda su comunidad tuviera representación. Tanto en los Consejos

Divisionales, como en los Consejos Académicos y el Colegio Académico, había representantes de los profesores, los estudiantes y los trabajadores. Otras medidas tomadas en esa dirección fueron crear una cantidad mayor de órganos colegiados que en otras IES y realizar auscultaciones relativamente amplias para las elecciones de rectores (López, et.al., 2000: 256-258). La fisonomía de esa relación entre instancias que trataban de constituir contrapesos y evitar jerarquías puede delinarse así:



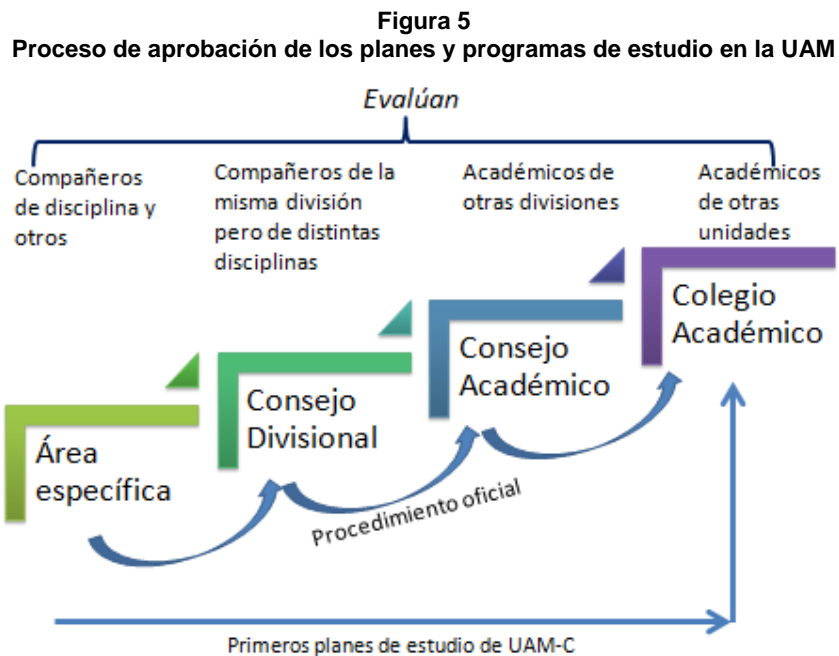
Fuente: Elaboración propia con base en UAM (2011).

Esta estructura ilustra una institución en donde varios de los cambios y toma de decisiones se convierten en procesos largos y laboriosos debido a que deben atravesar el conjunto de sus instancias colegiadas (por ejemplo reformas a planes y programas de estudio). Un ejemplo de ello es el equilibrio político en la estructura actual donde cada División cuenta con cuatro o cinco Departamentos e igual número de representantes de profesores y estudiantes en los Consejos Académicos, siendo así que “modificaciones drásticas o frecuentes en el número de Departamentos romperían este equilibrio y obligarían a cambiar también la constitución de los cuerpos colegiados” (López, et.al., 2000: 251). En gran medida esto podría explicar el por qué

los Departamentos y las Divisiones habían tenido pocas transformaciones hasta la creación de UAM-C.

El proceso de creación y aprobación de un nuevo plan de estudios es asimismo un ejemplo de esos procesos de decisión lentos en la UAM, y en este caso, la elaboración de los primeros planes de estudio de la cuarta unidad pusieron en evidencia otros aprendizajes derivados de la inexistencia de órganos colegiados necesarios para su aprobación.

Ordinariamente el Colegio Académico es el órgano final al que llega toda propuesta de cambio de Planes y Programas de Estudio (PPE) al interior de la UAM después de pasar por los órganos respectivos de cada unidad, pero en el caso de Cuajimalpa, al no haber órganos colegiados propios (sus respectivos Consejos Divisionales y Consejo Académico), sus primeros cinco planes tuvieron que ser enviados directamente al Colegio con una discusión previa en la JURESEDI (véase Cuadro 1) para ser aprobados el 8 de septiembre de 2005.



Fuente: elaboración propia con base en (3IIP) y (3DAS).

La forma de aprobación establecida por la legislación asegura un plan de estudios enriquecido por gran parte de la comunidad universitaria con los puntos de

vista de colegas de otros campos de conocimiento y otros paradigmas científicos distintos de aquellos que someten el plan de estudios a aprobación. A medida que la propuesta de cambio o creación del plan avanza en los órganos se pierden las opiniones especializadas pero se incrementa el nivel de depuración del plan (3IIP). A través de estos órganos existe una negociación continua que deriva en decisiones por mayoría en donde, posteriormente, uno se puede preguntar quién tuvo más peso en la argumentación o si fueron las mejores decisiones, pero en general “es una cuestión de consenso, de llegar a acuerdos para poder sacar a flote algo” (3DAS).

Si la forma oficial de aprobación de plan de estudios implica estas dificultades en las negociaciones y discusiones que atraviesan varios órganos colegiados antes de llegar a una revisión final, es de suponerse que los retos en la aprobación de los planes de UAM-C hayan sido mayores si se considera que los planes se trasladaron desde pequeñas comisiones inmediatamente al Colegio Académico (capítulo cuatro).

2.4. Los nuevos referentes para la Unidad Cuajimalpa

En la historia de la UAM hubo por lo menos dos esfuerzos formales por crear la cuarta unidad. El primero en 1979 aun en un contexto nacional de impulso especial al sector industrial (Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional, 1979), el cual puede verse como una experiencia que formó parte de ese primer proceso de nacimiento de la universidad en su conjunto, en donde no interesaba aun innovar, sino terminar con la primera etapa de construcción. Dicho proyecto tenía únicamente seis años de distancia con respecto a la creación de las primeras tres unidades.

El segundo fue hacia 1988 durante el rectorado de Oscar González Cuevas, autor de esa propuesta (Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional, 1989), en donde ya se preveía una inminente saturación de las unidades. Al igual que la propuesta de 1979, ésta se preocupó por ofrecer carreras específicas mediante la identificación de “áreas prioritarias” de los planteamientos sexenales, del sector productivo y social, y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Cuando dicho estudio finalizó, la UAM declinó en su intento considerando la expansión como algo no prioritario y la idea de la cuarta unidad fue desechada nuevamente.

En ambas propuestas se puede encontrar una preocupación por delinear carreras pertinentes a las necesidades sociales del momento (atención especial al sector industrial), pero no precisamente cambios cualitativos en la organización de

disciplinas, planes de estudio, ni en la estructura orgánica o el modelo educativo en general. Por el contrario, hacia el 2005 UAM-C sí aportó ese tipo de cambios en aras de innovar en el campo de las IES mexicanas y bajo un marco de nuevas tendencias dentro de la educación superior internacional, varias de ellas presentes en sus documentos fundacionales.

Primeramente una preocupación interna. En la Unidad Azcapotzalco varios académicos comenzaron a reflexionar sobre la situación de los egresados, las habilidades para el empleo y el mercado de trabajo, de hecho, a instancias del entonces Rector General José Luis Gázquez Mateos (1997-2001) se hicieron algunas iniciativas para reflexionar sobre la docencia. “Todo ese discurso lógicamente permea, la gente lo entiende y lógicamente también a la hora que vas a hacer un nuevo plan de estudios pues quieres que se impartan esas tendencias” (3DAS).

Respecto a las tendencias en el ámbito internacional, en los documentos del primero y segundo círculos aparecen, a modo de justificación de la Unidad, ideas de la UNESCO sobre educación (los cinco pilares del conocimiento por ejemplo) y la apelación a la “sociedad del conocimiento”, pero lo hacen de manera ocasional y sin desarrollarse. Varios de esos referentes internacionales y nacionales se han mencionado en la parte de la justificación en el primer capítulo.

Además de esto, varias demandas generales sobre la universidad habían sido manifestadas en estudios de la ANUIES (1999 y 2003) que sistematizaban los avances más significativos para difundir los logros alcanzados por las universidades públicas mexicanas (ANUIES, 2005). Entre los retos mencionados por dicho estudio se encontraban: a) la demanda de acelerar los procesos de transformación académica e innovación educativa y estimular aquellas que mantenían modelos organizativos convencionales; b) impulsar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes revisando la normatividad de las universidades; c) incentivar la flexibilidad de los programas de estudio y establecer modelos educativos centrados en el aprendizaje del alumno; y d) impulsar oferta educativa que representara oportunidades reales de una mejor y más pertinente inserción en el mundo del trabajo (ANUIES, 2005: 75).

La Unidad Cuajimalpa parecía responder a esas demandas con la enfática promoción de su modelo innovador, la defensa de su programa de movilidad estudiantil, sus currículos altamente flexibles y sus primeras carreras que, discursivamente, formaban parte de campos laborales y de investigación emergentes. Dichos factores fueron respuestas a estos retos que enfrentaba la educación superior

en el país. Curiosamente, otro de los retos del documento fue una de las principales promesas incumplidas de UAM-C: la garantía de condiciones apropiadas de infraestructura para que los nuevos cuerpos académicos pudieran cumplir con la mayor calidad de sus funciones asignadas (docencia, generación y aplicación del conocimiento). Estos fueron ámbitos afectados desde un inicio debido a las grandes y recurrentes dificultades para conseguir un terreno propio, lo cual fue posible hasta el 2008.

Estos fueron elementos que UAM-C apropió en su constitución bajo un nuevo marco de mayor regulación en el que a la universidad de fin de siglo se encontraba sobrecargada de demandas, entre ellas estar a la vanguardia y ser innovadora (Clark, 2000). Por otra parte, entre las propuestas de los dos principales fundadores de la nueva unidad existía un alto nivel de convergencia acerca de los posibles campos potenciales para innovar:

Cuadro 2
Propuestas de contenidos para UAM-C. Rector General y Rectora de Unidad

Luis Mier y Terán	Magdalena Fresán Orozco
“Líneas institucionales de investigación”	“Retos para las instituciones educativas en el siglo XXI”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociedad y recursos naturales 2. Cultura y globalización 3. Tecnologías de la información 4. Análisis estratégico de las instituciones 5. Desarrollo tecnológico 	<ul style="list-style-type: none"> -Sociedad del conocimiento -Cambios en la industria, el comercio y las finanzas -Exigencias de rendición de cuentas y transparencia institucional -Contracción del mercado profesional -Internacionalización en docencia e investigación -Apertura de las fronteras a bienes y servicios profesionales
Incluido en la <i>Propuesta de establecimiento de UAM-C</i> (Mier, 2005)	Incluido en la presentación ante la Junta Directiva para designar al primer rector de la UAM-C, (Fresán, 2005)

Fuente: Elaboración propia con base en Mier (2005) y Fresán (2005).

Puede observarse que temas como las nuevas tecnologías (para la enseñanza y la industria), y los análisis sobre las instituciones son los principales temas coincidentes mientras que las demás ideas no se alejaban demasiado. La divergencia no era significativa entre ellos y como se verá en el capítulo tres, las ideas que llegaron a intercambiar estos dos actores gozaban de semejanza. Las líneas institucionales propuestas por Luis Mier en su primer documento tuvieron un carácter más general. Cuando Magdalena Fresán asumió el cargo de Rectora de Unidad dotó de mayores contenidos y especificaciones a esos referentes educativos.

Finalmente, un motivo más estuvo presente en la creación de la cuarta unidad y tuvo que ver con la ubicación de ésta en el poniente: la cobertura. Como se ha visto, se trataba de una región donde la UAM había querido tener presencia desde 1974: “desde la perspectiva de la UAM, era el área natural para su fundación pues las demás unidades que la integran se ubicaban en los otros tres puntos cardinales de la ciudad de México.” (Torres, 2009: 14). En segundo lugar, la oferta y demanda de educación superior de la región tenía características peculiares que la UAM podría atender.

Dicha zona comprende las delegaciones de Cuajimalpa, Álvaro Obregón, Magdalena Contreras y Miguel Hidalgo y los municipios aledaños del Estado de México, Huixquilucan, Naucalpan, Lerma y Ocoyoacac. Hacia el 2000 en esa región una población normativa de educación superior (19-23) de 260, 000 personas con una cobertura relativamente baja; entre los municipios y delegaciones citados la cobertura en Cuajimalpa era de las más bajas con un 16 por ciento (Mier, 2005: 5). De acuerdo con datos del INEGI, en ese mismo año y en esa misma región, la mayoría de la población entre 19 y 23 años era de recursos limitados: el 15 por ciento era de nivel socioeconómico alto, 22 por ciento del nivel medio y 63 por ciento del nivel bajo (Mier, 2005: 4).

Dicha población contaba con muy pocas IES públicas a las cuales acudir, por el contrario, en la región abundaban como hasta hoy, las universidades privadas, entre ellas la Universidad Iberoamericana (UIA), el Campus Santa Fe del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). De forma aledaña a la región, han estado también la Universidad Anáhuac, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán de la UNAM, ubicada en Naucalpan y la unidad Tecamachalco de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (Mier, 2005: 6).

Esta zona ha sido desde 2005 un nicho de desarrollo empresarial y universitario coexistente con una población altamente desigual y un sector joven en edad de cursar la educación superior con escasos recursos. En tal escenario de contradicción, la cuarta unidad de la UAM, como parte de una universidad pública y con experiencia, tenía una oportunidad y justificación para establecerse en la región presentándose como una respuesta a las condiciones de equidad de esa población. En opinión del Rector General, la UAM por sus rasgos de desconcentración funcional y administrativa, estructura departamental y modelo educativo que vincula la docencia con la investigación, era “la alternativa más conveniente de ampliación de la cobertura con los

rasgos deseables de calidad, pertinencia y equidad (apoyando) el crecimiento de una institución de educación superior ya consolidada.” (Mier, 2005: 8). Estos fueron los múltiples retos tanto cuantitativos como cualitativos que los fundadores debieron enfrentar desde el momento en que tuvieron la oportunidad de crear la cuarta unidad.

2.5 Conclusiones

Tres elementos significativos atraviesan este capítulo y constituyen los puntos de partida de la cuarta unidad: la innovación característica de la UAM hacia los setenta, su carácter colegiado y multicampus, y los nuevos referentes y presiones sobre la educación superior a comienzos del siglo XXI (entre ellos la atención a la cobertura en el poniente).

Los rasgos innovadores de la UAM hacia los setenta constituyeron en 2005 los principios desde los cuales la Unidad Cuajimalpa debió crear cosas nuevas y es a partir de ello que podría considerarse como más o menos innovadora dentro o fuera del sistema UAM. Por su parte, el carácter colegiado y multicampus muestra la base que ha de considerarse para los cambios en la Universidad, cambios que han de atravesar un proceso más participativo, lento y plural debido a las distintas visiones de cada unidad. Esto por supuesto puede ser discutido si se estudian a fondo las dinámicas de los órganos de la institución que han creado formas indirectas de control entre ellos.

Finalmente los nuevos referentes y factores de presión sobre la educación superior pusieron a prueba esa “apertura al tiempo” que debía mostrar la cuarta unidad sin perder la identidad de la UAM, un lema institucional que de alguna manera refrenda el compromiso de estar siempre haciendo frente a los cambios que impactan en la educación superior. Esta tensión continua entre lo viejo y lo nuevo comenzó a desplegarse a partir de la actuación de los fundadores entre finales de 2004 y principios de 2005, materia propia de los siguientes capítulos.

3. “Emprender” la “innovación” en la cuarta unidad: Alianzas y posiciones clave en el diseño original

Toda la comunidad se sentía emocionada por la oportunidad de participar en la aventura más apasionante de su vida, la de construir una universidad desde sus inicios. Había un entusiasmo de pioneros, de ilusión por cimentar una alternativa distinta.

Magdalena Fresán Orozco
Primera Rectora de UAM-C

3.1. Introducción

La historia de la Unidad Cuajimalpa es la historia de un compromiso de innovación nacido desde 1973, de la peculiar estructura organizacional de la UAM, de tres campi marcados por la especialización y la competencia; pero es también, y ante todo, una historia de actores, de académicos que se abrieron camino en un triple proceso de creación, cambio y expansión institucional.

Esos académicos son definidos aquí con la figura del “emprendedor institucional” (*institutional entrepreneur*), un concepto que desde los estudios institucionales ayuda a analizar el papel desempeñado por los actores que introducen cambios en una organización, como en esta historia. Dicho término se utilizará de ahora en adelante para referirse a ambos géneros, lo cual no significa que se ignore el papel significativo que tuvieron las mujeres dentro de esta historia.

Interesa especialmente identificar quiénes fueron los iniciadores de la Unidad, cómo lo fueron socializando a otros actores dentro y fuera de la institución, qué alianzas conformaron en el camino, cómo se delegaron las diversas responsabilidades entre ellos, y de qué manera fue transformándose ese proyecto al pasar por las manos de otros actores (pares y subalternos) que lo fueron desarrollando. A su vez, las tareas desempeñadas por los emprendedores se complementan con la discusión sobre los alcances que la innovación llegó a tener en cada uno de los niveles de participación que tuvieron los fundadores.

La innovación fue no sólo la meta, sino el punto de partida, ella ya existía como un principio institucional, como una “impronta genética” que desde 1973 dio una fisonomía distintiva a la UAM y que fue puesta a discusión nuevamente. Este capítulo comienza presentando el concepto de innovación y algunas acotaciones para ajustarlo

al estudio de la UAM-C. Se incluye una breve justificación de su utilización, parte de su tipología y algunas discusiones útiles sobre su potencial explicativo.

En seguida se presentan diversas características del emprendedor institucional con énfasis en la importancia del concepto dentro de los estudios sociológicos, después se precisan algunos elementos útiles de esa literatura para este análisis y su relación con otros términos como agencia y agenda.

Posteriormente se presenta una clasificación de los académicos protagonistas en esta historia dentro de cuatro “círculos de emprendedores” usando como criterio básico el cargo ocupado dentro de la institución y el tipo de participación (lo cual también definió el momento de su incorporación al proyecto) desde los cuales desempeñaron papeles diferenciados. La caracterización y desarrollo de los primeros dos círculos se realizan en apartados distintos dentro de este capítulo, los cuales abarcan desde la concepción del proyecto a mediados del 2004 hasta la consolidación del primer grupo de académicos que habitaron el nuevo espacio universitario en septiembre de 2005. El tercer y cuarto círculos se desarrollan de manera separada en los capítulos cuatro y seis respectivamente, dada su complejidad y sus características distintas a los dos primeros.

3.2. La innovación como leitmotiv institucional

La innovación ha sido retomada en la presente investigación por dos razones. La primera es que ha sido una premisa fundamental en la creación de la Unidad Cuajimalpa en donde el discurso de los fundadores constantemente remitía a dicha idea y sus antecedentes; en este sentido se pretende reconstruir parte de ese discurso y rescatar las principales problemáticas en su desarrollo. En segundo lugar, el concepto interesa aquí porque algunos de sus enfoques y características son útiles para realizar una reflexión final sobre el tipo de cambio que se dio en la Unidad.

La innovación ha sido vista como una “obligación en la vida organizacional” y un “mecanismo de diferenciación estratégica” (Gros y Lara, 2009), una búsqueda constante de la vanguardia y el sentido propositivo para hacer frente a las múltiples demandas a la universidad (Clark, 1998), y definitivamente ha pasado a formar parte de las preocupaciones primordiales en la vida de las universidades desde hace relativamente pocos años.

En el campo de la educación superior, por lo menos, el concepto suele entremezclarse con las nociones de cambio, creación, invención, adaptación o incluso imitación. Aunado a esto, hay poca claridad y uniformidad en los estudios sobre este tema: “no hay una estructura conceptual sencilla y coherente para entender el fenómeno de la innovación organizacional”, en el presente se tiene que “la investigación en cambio organizacional y adaptación está fragmentada: los diferentes niveles de análisis están desconectados y frecuentemente enraizados en diferentes paradigmas teóricos que utilizan distintos métodos” (Alice Lam, citada en Noteboom, 2008).

Ciertamente existe una divergencia teórica sobre este concepto y se han establecido algunas tipologías (como la innovación diferenciada, conservadora, interpretativa) (Huberman A. M., 1973) que tienden a ser difusas y poco útiles al momento de la interpretación de datos. En la presente investigación se ha optado por hacer uso de características específicas del concepto que invitan a su discusión y aplicabilidad para el presente caso.

Primeramente, aquí se enfatiza su carácter deliberativo. A diferencia del “simple cambio” que puede ser fortuito, la innovación se distingue de éste en que es deliberada y planificada, difícilmente surge de manera espontánea o accidental (Huberman, 1973; Havelock y Huberman 1980; ANUIES 2004), con lo cual se rechaza la idea de innovación como un conjunto de cambios inexorables o deterministas.

Ahora, la innovación es definitivamente “creación”, implica primeramente un sentido de novedad: “un acto es innovador sólo si añade algo a la suma de invenciones conocidas. De no ser así, es sólo una copia o una más amplia difusión del acto original” (Schon, citado en Huberman, 1973: 8). En el intento de traer novedades educativas también se pueden fusionar universidades o partes de ella, expandir una ya existente o establecer una nueva (Kogan y Becher, 1992: 145, distinguen en este caso “innovación en la unión” e “innovación en la separación”). En estas distinciones pertinentes para estudiar el nacimiento de UAM-C “es útil tener presente la diferencia entre el surgimiento de un sistema educativo como una forma básica de cambio y la alteración de un sistema una vez instalado” (Clark, 1983: 262).

Si bien innovar implica traer algo nuevo, no es necesariamente sinónimo de invención, bien puede referirse a la instauración de prácticas u objetos ya utilizados en otra parte lo cual es algo característico de la innovación en la educación superior. Burton Clark ya ha mencionado que las universidades tienden a cambiar en pequeña

escala debido a la naturaleza de base pesada (*bottom-heavy*) de este nivel educativo la cual promueve innovaciones y cambios incrementales más que radicales. Esto en gran medida por el carácter “flojamente acoplado” (*loosely coupled*) de la estructura de las instituciones educativas en donde las tareas, poderes e intereses están extensamente divididos siendo un cambio global muy difícil de ejecutar (Clark, 1983).

Parte de estas ideas habían sido mencionadas una década antes bajo la etiqueta de “innovación conservadora” en donde se afirmaba que la asimilación de lo nuevo es lento y gradual y la función más significativa de la innovación es hacer familiar lo que no lo era, “injertar lo nuevo en lo viejo” (A.M. Huberman, 1973: 1). Es aquí donde el peso de la estructura previa cobra importancia para estudiar la innovación: “las condicionantes y los motores del cambio se localizan crecientemente en el interior del sistema (...) el conservadurismo de la educación superior es contextual” (Clark, 1983: 262), lo cual plantea que son más frecuentes las innovaciones más acotadas que radicales.

Además de estas precisiones conceptuales, hay dos características básicas de la innovación adecuadas para entender la historia de UAM-C: su carácter deliberativo y sistemático y su naturaleza “comunitaria” y de conciliación de intereses.

Con la primera de ellas aquí se otorga importancia al sentido sistemático de la innovación, entendiéndola como “la búsqueda determinada y organizada de los cambios, y en el análisis sistemático de las oportunidades que tales cambios ofrecen” (Peter Drucker citado en Hannah y Silver, 2003: 23). Este carácter deliberativo implica combinar recursos ya existentes, creatividad en las propuestas y el aprovechamiento de oportunidades (Schumpeter citado en Noteboom y Stam, 2008) y Peter Drucker (1985). Aunque estos autores se encuentran vinculados a la innovación en la esfera de la economía, aportes como los suyos pueden ser útiles por el factor creativo de aprovechamiento. Aquí debe quedar claro que no se está haciendo referencia a la innovación como estrategia a corto plazo para maximizar un beneficio o vencer una crisis inmediata o una estrategia de mercado a largo plazo (como aplicaría en el campo de la economía) más bien a un conjunto de estrategias que se pueden poner en marcha frente a una oportunidad de innovar contenidos educativos, con lo cual también está presente el factor del azar.

Asimismo es importante y pertinente considerar la innovación como un proceso “comunitario”, en donde se “confronta las preocupaciones sobre las implicaciones de todos los participantes en la consulta, sobre la implementación y el impacto del cambio,

y su relevancia para las identidades de los individuos, grupos o instituciones.” (Hannah y Silver, 2006: 118). Este sentido de proceso colectivo y comunitario implica que la innovación sea diferenciada en sus resultados dadas las distintas participaciones. Además, el interés no solamente está puesto en el resultado final de la innovación pretendida en UAM-C, sino también en sus obstáculos, críticas avatares en general surgidos como puntos de aprendizaje.

En síntesis, el enfoque de innovación que se juzga pertinente para analizar los saldos de la creación de la UAM-C es aquel que toma en cuenta el cambio incremental y diferenciado en el cambio de la educación superior, que trae novedades mediante la creación y la expansión, que es deliberativo, con un carácter estratégico y aprovechando oportunidades, y que se enfrenta a la conciliación de intereses en un proceso comunitario

El énfasis puesto en estas características permite concentrarse en la combinación de medios eficaces por parte de los que buscaron introducir los cambios, en sus planes e intereses sobre qué debía cambiar y cómo, factores relacionados con el emprendedor institucional, el otro eje conceptual de este capítulo. De esta manera, este trabajo considera a algunos de los fundadores de la cuarta unidad como emprendedores con una capacidad de agencia encaminada a lograr la innovación. Esta mirada evita considerar otros enfoques como el de la innovación determinista o evolutiva en donde los actores tienen poca capacidad de acción en los procesos de cambio.

Después de considerar lo anterior como base conceptual, restan dos cosas: comprender cómo se dio la innovación y de donde se originó, es decir, averiguar las formas en que se puede mover el cambio o la innovación y los motivos que hacen que las personas y grupos quieran transformar el status quo.

En este tenor, Kogan y Becher (1992) hablan de cuatro “presiones” para que los actores en una institución quieran realizar innovaciones o cambios: 1. Presiones de modo normativo, derivadas del amplio contexto externo de la educación superior; 2. Cambios en las normas profesionales externos a la institución (principalmente en las comunidades de profesionales a nivel internacional); 3. Demandas operacionales externas, tales como el reclutamiento en el sector empresarial; y 4. Las generadas en distintos niveles al interior del sistema educativo (lo cual origina cambios de tipo arriba→abajo, abajo→arriba) (Kogan y Becher, 1992: 148-150). La primera y la cuarta aplican para el caso de Cuajimalpa y su estudio ayuda a delimitar los motivos de la

innovación, imprescindibles para comprender las acciones emprendidas: ¿por qué innovar? ¿para qué o para quién? ¿desde y hacia dónde?. Todo esto forma parte del balance que se realiza en la parte de las conclusiones.

3.3 Identificando al *emprendedor institucional* en la UAM-C

El concepto de *emprendedor institucional* no es nuevo y dentro de los estudios sociológicos y organizacionales se remonta a 1980, a partir de entonces es utilizado para hablar de los actores que, con el uso de ciertos recursos, impulsan procesos de cambio dentro de instituciones de diversa índole, desde corporativos hasta instituciones educativas. Antes de señalar su aprovechamiento, se presenta una breve descripción de su importancia dentro del ámbito de los estudios organizacionales.

Shmuel Eisenstadt fue el primer autor que utilizó en 1980 el concepto de *institutional entrepreneur* dentro de una discusión sociológica sobre el cambio social en su obra *Cultural Orientations* (1980), en donde se refería a los emprendedores como “actores que sirven como catalizadores para el cambio estructural y toman el liderazgo convirtiéndose en el ímpetu para dar dirección al cambio” (Leca, 2008: 3). Ocho años más tarde, Paul DiMaggio (1988) retoma el concepto y es a partir de aquí que comienza a ser más utilizado en numerosos estudios sobre teoría organizacional: “Las nuevas instituciones se erigen cuando actores organizados con suficientes recursos (*institutional entrepreneurs*) ven en ellas la oportunidad de realizar intereses que valoran en gran medida” (DiMaggio, 1988: 14). A partir de estos autores, otras obras (analizadas en Leca, et.al., 2008 y Garud, et.al., 2007) han resaltado, desde los noventa, aspectos específicos del concepto, pero sin alejarse de esa apreciación general de sus primeros autores.

Ya avanzada la década de los ochenta, el concepto comenzó a vincularse con otros conceptos de la teoría organizacional, y entonces surgieron varias formas en las que fue aprovechado teóricamente: “El emprendedor institucional es por lo tanto un término que reintroduce la agencia, el interés y el poder dentro de los análisis institucionales de las organizaciones”, al igual que facilita “vincular aquello que se ha llamado el “viejo” y el “nuevo” institucionalismo” (Garud, 2007: 3). Asimismo, constituyó “una respuesta a aquellos estudios que ponían énfasis en cómo las fuerzas institucionales reforzaban la continuidad y las actitudes pasivas o conformistas de sus actores” (Garud, 2007: 4), y también dilucidando cómo los procesos organizacionales y

las instituciones mismas podían ser moldeados por fuerzas emprendedoras cuya finalidad era el cambio (Leca, 2008: 3).

En esta vinculación con otros términos y teorías se encuentra el debate clásico de la agencia y la estructura. En esta estrecha relación conceptual, el emprendedor permitió tomar en cuenta, simultáneamente, las limitaciones contextuales de cualquier actor inserto en una organización y también su respectivo radio de autonomía.

El concepto de emprendedor institucional ha sido ampliamente utilizado en estudios norteamericanos de tipo sociológico escritos en los años ochenta, noventa y la década de los 2000. Principalmente dentro de este contexto estadounidense, el concepto se ha difundido para explicar acciones innovadoras en el ámbito empresarial y mercantil, con algunas menciones sobre universidades y procesos de reforma en ellas, aunque pocas (DiMaggio 1988, Garud 2007, Leca 2008).

Para esta investigación, se han dejado fuera algunos elementos del emprendedor que no son directamente útiles para el objeto de estudio en cuestión, como lo son los mecanismos de lucha y resistencia de los actores dentro de conflictos laborales, la competencia por financiamiento, estrategias de innovación en cuanto a mercadotecnia y otros ámbitos que corresponden a los emprendedores que están insertos en el ámbito empresarial. Para este análisis se utilizan sólo los mecanismos y recursos que ayudan a explicar cómo se desenvuelven los procesos de cambio en el ámbito de instituciones educativas, por ejemplo, aspectos como las reformas, la normatividad institucional, negociación con colegas o pares, y el uso de redes.

En esta precisión conceptual, la figura del emprendedor se ha retomado para analizar este triple proceso de cambio, creación y expansión de una universidad pública mexicana multicampus que además tenía la peculiaridad de no haberse expandido a lo largo de treinta años. Este es un factor que, como se mencionó en la introducción, constituye uno de los principales intereses que justifica esta investigación.

Como se mencionaba anteriormente, este concepto se ha vinculado desde los ochenta con el de agencia (*agency*), un poder que el actor ejerce en cualquier proceso de cambio y creación, como el que aquí se analiza. Sin embargo la agencia no es un concepto que intervenga en este trabajo de la misma manera que lo hace el de emprendedor. Para Anthony Giddens la capacidad de cambio es de vital importancia en la definición de la agencia, reconociendo los constreñimientos que existen sobre los actores, pero también la capacidad de elección y transformación que en ellos reside (Ritzer, 1997: 494-495). No obstante, esta capacidad con todos los elementos que

implica, como los mecanismos de resistencia hacia las reglas o la constitución de la libertad individual, no son los temas centrales en este estudio. El concepto de *agencia* ha resultado pertinente para este trabajo, no por sí solo, sino en la medida en que acompaña de mejor manera la explicación de las decisiones (con sus alcances) tomadas por parte de los principales académicos involucrados, también en la medida en que apoya la comprensión del cambio suscitado, del poder de acción y aportación desde sus cargos en la institución, y del aprovechamiento de momentos oportunos.

Hablar de agencia, de cambio y del emprendedor implica siempre una tensión entre el actor y su contexto. La tensión entre la coerción institucional que sufre el actor y su potencial para el cambio, encuentra una solución en una idea de Raghu Garud, según la cual, puede considerarse que “la agencia está distribuida dentro de las estructuras que los mismos actores han creado” (Garud, 2007: 9). Desde esta perspectiva, las “agencias” al estar “incrustadas” (*embedded*) no se encuentran solamente constreñidas por los principios institucionales, sino que esa misma “incrustación” funge como base de reflexión o plataforma de la que el emprendedor abreva en el desarrollo de ideas nuevas.

Hay que recordar que ante todo es una capacidad que el actor ejerce, un poder del cual puede hacer uso mediante su racionalidad y oportunidad. Cuando un actor ha dominado su área de trabajo por bastante tiempo, se vuelve un experto “con capacidad de reaccionar y actuar en formas distintas a las prescritas por las reglas sociales que se dan por sentado y los artefactos tecnológicos” (Garud, 2007: 9), esto es un indicador para considerarlo como emprendedor. Al retomar esta concepción de la agencia, es más fácil observar cómo se abre un espacio en el que ella puede desarrollarse creando prácticas y contenidos distintos a los que el actor ha estado acostumbrado. En este sentido, el conjunto de experiencias tanto dentro como fuera de la UAM, que tuvieron los principales “emprendedores” de Cuajimalpa, fue un capital decisivo en sus aportaciones y en su forma de visualizar la nueva unidad.

Además de estos elementos, existen otros que influyen para que el emprendedor se vea impulsado a instituir cambios. Es aquí donde entran otros factores como los contactos personales de sus redes sociales, su participación dentro de agrupaciones de su disciplina, sus intereses personales (intelectuales o laborales) sobre la institución, la idea de cómo debería ser su universidad, las reglas y procesos institucionales que le gustaría cambiar, y los referentes educativos “de frontera” o “de

avanzada” que ellos consideren vitales para la educación superior en el momento de proponer cambios.

Gracias a esto, los emprendedores pueden combinar y agregar nuevos elementos a sus prácticas ya existentes. Cuando Raghu Garud (2007) dice que dentro de esta concepción, los emprendedores se vuelven “expertos”, puede inferirse que es debido a que ellos dominan un nicho específico dentro de su institución, es decir, el área disciplinaria o administrativa en la que ellos se han desenvuelto durante bastante tiempo y que gracias a sus contactos “externos” con sus redes, pueden transformar los internos con ideas más claras sobre las cualidades y defectos de esos nichos que ellos dominan.

Otro elemento que se ha relacionado con el emprendedor institucional es el tema de las agendas. Al iniciar procesos de creación o cambio, los actores “cargan” con un capital de ideas y aspiraciones personales y laborales específicas que les gustaría materializar, las cuales pueden estar incluidas en agendas individuales o colectivas.

En el caso de los académicos tomados en cuenta para esta investigación, se decidió no profundizar en la explicación de sus agendas personales. Un estudio más profundo sobre estos intereses hubiese requerido que la investigación se centrará más en los actores como tal, es decir en las personas, más que en los procesos. Este no fue el caso, ya que la recolección de datos tuvo como objetivo primordial reconstruir las acciones de negociación, diseño y cooperación principalmente en un sentido colectivo. No obstante en el capítulo cuatro se toman en cuenta brevemente algunos elementos de esas agendas dadas las características de ese capítulo.

Existe un tema transversal en este estudio que tiene que ver con los riesgos que enfrenta el emprendedor y que se debe mencionar antes de pasar a la clasificación de los círculos: se trata de la cautela respecto a la radicalidad en los cambios. A lo largo del proceso de acción desplegado por el emprendedor, éste puede sustituir algunos elementos institucionales por otros, agregar otros más a los ya existentes o hacer una renovación total. Como sea debe cuidarse de no mostrar, a través de su proyecto, cambios que puedan llegar a percibirse como amenazadores:

(debe) evitar presentar sus proyectos muy radicales para evitar reacciones de miedo que puedan desincentivar alianzas potenciales. Los emprendedores institucionales deben entonces presentar sus proyectos lo suficientemente redundantes con la mayor cantidad de

estructuras resonantes disponibles, aquellas con el mayor potencial movilizador para ese momento, con el objetivo de atraer apoyo y nuevos miembros, movilizar miembros y adquirir recursos (Steve Maguire citado en Leca, 2008: 13).

En el caso que aquí ocupa, no se trató de un cambio radical, sino de incluir una opción académica más dentro de un mismo sistema universitario (UAM). Sin embargo, la propuesta de esa “nueva opción” estuvo marcada por referentes educativos “de avanzada”, cambios a nivel de la organización general de la universidad, y premisas de mejoramiento de “vicios” e “inercias” existentes. Al defender cuestiones novedosas, sobre todo aquellas que implican cambios a nivel general en toda una institución, el emprendedor debe

enfaticar las fallas de las prácticas y normas institucionales existentes y demostrar que el proyecto de institucionalización asegurará resultados superiores con el objetivo de reunir alianzas y reducir contradicciones inherentes en la coalición mientras se exacerben contradicciones entre los oponentes (Leca, 2008: 12-13).

Este proceso doble de ganar adeptos y reducir resistencias, implica para el emprendedor una suerte de arte en la construcción de nuevos climas y equipos. El esfuerzo por ser cauteloso en su tarea lo lleva a desarrollar creatividad. El emprendedor no explica simplemente la autoría de una institución, o de un cambio en esa institución, sino también el proceso creativo de negociar (más que simplemente establecer) innovaciones específicas, teniendo como marco un conjunto de rasgos institucionales que un colectivo tratará de preservar.

Se trata de “explorar cómo los actores moldean instituciones emergentes y transforman las existentes a pesar de las complejidades y las dependencias que están involucradas”. Al hacerlo, arrojan luz en el “cómo los procesos desplegados por el emprendedor institucional moldean –o fallan en moldear- el mundo en el que viven y trabajan.” (Garud, 2007: 2). Ese “mundo” que está en la mira de la transformación usualmente contiene “arreglos institucionales” (*institutional arrangements*), el mismo concepto de “arreglo” refiere a compromisos institucionales, lealtades y principios ideológicos que se van modificando, ganando y matizando, con base en negociaciones y entonces van produciendo innovaciones limitadas, paulatinas y siempre relativas. Estos arreglos son precisamente los que hacen del cambio en las instituciones procesos interesantes y complejos a estudiar ya que brindan información sobre los

recursos, acciones y personas específicos puestos en marcha para impulsar transformaciones y entonces hablar con más especificidad de los alicientes y condicionantes del cambio.

A pesar de que muchas veces el ritmo de cambio puede ser paulatino, la aportación creativa del emprendedor debe ser considerada lo suficientemente novedosa. Para calificar como emprendedores institucionales, los individuos deben romper con las reglas existentes y prácticas asociadas con la lógica institucional dominante e institucionalizar las reglas, prácticas o lógicas alternativas que están defendiendo (Garud, 2007: 10), hay que recordar que el énfasis en el cambio es una de las principales características en el emprendedor.

De esta manera se puede observar que el emprendedor detenta también un papel de “diseñador” o “arquitecto” de los cambios institucionales. El arte de esa negociación se puede apreciar mejor si se observan los distintos grupos que, a manera de círculos, se presentan a continuación.

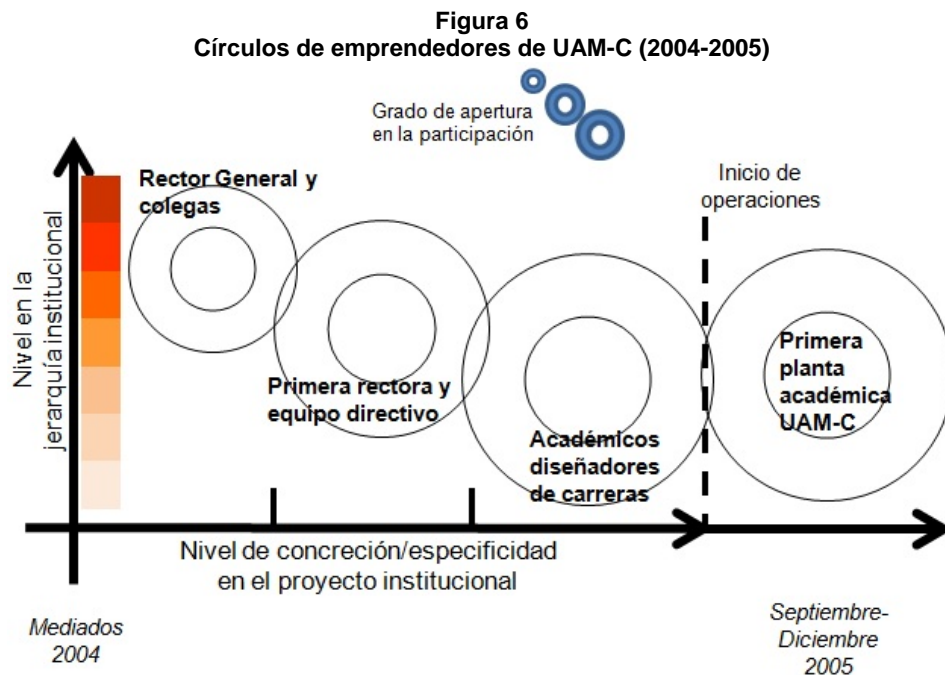
3.4. El despliegue de los círculos de emprendedores de Cuajimalpa

Estos círculos representan una construcción analítica para estudiar los procesos de lucha, negociación, alianzas y empatía de intereses de la creación de UAM-C, y equivalen a grupos interdependientes que compartieron intereses similares y cooperativos en el diseño de la nueva unidad. Aunque el concepto de círculos es utilizado para enfatizar una idea de grupos bien definidos que representaron momentos o etapas cruciales en el diseño de la UAM-C, deben mencionarse dos cuestiones al respecto: a) Fueron permeables; algunos académicos realizaron aportes en más de uno y hubo vínculos existentes entre ellos, es decir, no fueron grupos cerrados, y b) Al interior de cada uno, sólo algunos integrantes pueden ser considerados emprendedores como tal, ya que varios de ellos tomaron un papel más de apoyo, colaborando de cerca con la o las figuras líderes de cada círculo.

Una de las principales razones para utilizar esta clasificación fue el intento de mostrar que cada grupo tuvo un sello particular al generar aportes distintos desde el marco limitante y orientador que les precedía.

Los académicos clasificados dentro del primer y segundo círculos tuvieron la singularidad de no encontrarse en un nivel subalterno o bajo en la jerarquía institucional, ya que fueron actores que se encontraban posicionados precisamente en

los máximos niveles de autoridad del sistema UAM y que establecieron las bases sobre las que se dieron discusiones más abiertas y específicas posteriormente:



Esta es la representación gráfica de la participación diferenciada que tuvieron los académicos emprendedores, una participación que tuvo un innegable componente político desde un inicio ya que fueron dos actores de alto nivel jerárquico quienes plantearon el proyecto de Cuajimalpa: Luis Mier y Ricardo Solís, Rector General y Secretario General de la UAM respectivamente. En opinión del primero de ellos, el proyecto surgió para aprovechar la coyuntura económica e institucional benéfica, respecto al segundo algunos académicos (IcMX, 3DXV) han mencionado que fue el deseo de ocupar la rectoría lo que lo motivó a plantear una cuarta unidad. Dado el acceso limitado a la información sobre el primer círculo no es posible aclarar esta situación, sin embargo sí es posible sistematizar a partir de ese punto las participaciones de los fundadores y cómo estos primeros participantes acotaron lo que los grupos posteriores pudieron hacer. Ahora bien, para identificar las formas de negociación, alianzas, y conformación de grupos, resulta útil el concepto de “sistemas de acción concretos”, considerados como:

un sistema cuya existencia y cuyo modo de regulación, se pueden demostrar empíricamente. Por otra parte, lo denominamos sistema de acción sólo en la medida en que lo consideremos una solución a los problemas de la acción colectiva, de la interdependencia, de la cooperación, y del conflicto...un conjunto humano estructurado, que coordina las acciones de sus participantes mediante mecanismos de juego relativamente estables y que mantiene sus estructura, es decir, la estabilidad de sus juegos y las relaciones que existen entre estos, mediante mecanismos de regulación” (Crozier y Friedberg, 1990: 236).

Este concepto ayuda a clarificar mejor precisamente esa “acción colectiva” que se dio. La articulación de grupos (sistemas de acción) en Cuajimalpa aparece como un elemento clave si se pretende ahondar en los procesos de decisión que se llevaron a cabo más allá de la historia oficial, que no ahonda en esta cuestión negociativa, y cuyas formas de trabajo y organización no fueron tan evidentes y públicas como otro tipo de acciones. De ahí el interés por identificar y reconstruir los pesos entre las alianzas que se dieron.

En ese sentido este concepto permite “mapear” a los actores dentro de los procesos de toma de decisiones y poner de manifiesto el indeterminismo de la acción social dentro de la organización. De igual manera, los autores mencionan que el uso de este concepto también es condición para entender el cambio, permite abordar el problema del cambio en condiciones “más realistas” y plantear mejor el problema práctico y teórico que constituye la decisión (Crozier y Friedberg, 1990: 240). En este sentido los círculos representan sistemas de acción. Otra más de sus bondades es la cuestión de la contingencia en la acción que busca el cambio:

No existe una circunstancia natural que obligue a los hombres a conformarse con los modelos universales correspondientes a cada institución...desde el momento en que consideramos que la constitución de un sistema de acción se comprende analizando primero el problema que se debe resolver y no haciendo referencia a la evolución general de las instituciones, surge el carácter contingente del fenómeno (Crozier y Friedberg, 1990: 232).

Aunque los autores reconocen las limitantes estructurales y de tradición organizativa que pesan sobre cualquier acción colectiva, sostienen que en la medida en que un sistema de acción concreto es contingente, ya no obedece a ningún camino evolutivo institucional o determinismo, a ningún “mejor camino” (*one best way*) (mas que al que pueden acceder sólo en un campo de experiencias concretas). Fue

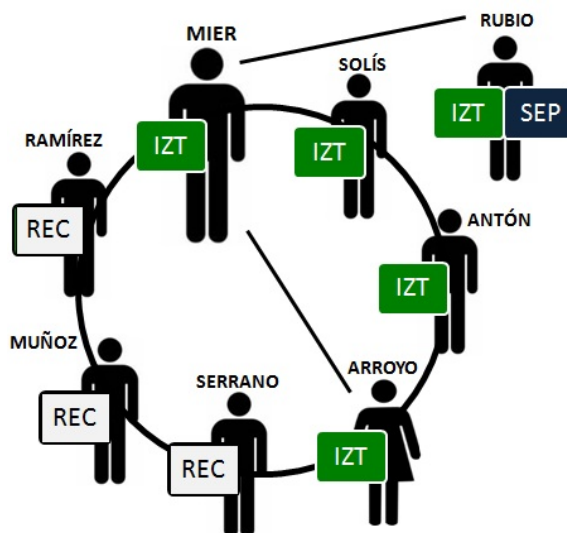
precisamente la contingencia de las condiciones en que se creó la UAM-C (premura y facilidad de apoyo federal) las que le valieron un primer descrédito dado el carácter precipitado y carente de planeación e incentivaron formas de negociación y de acción inusuales en comparación con la fundación de las tres primeras unidades: aprobación rápida y directa ante Colegio de los planes de estudio; localización y gestión de trámites respecto a posibles sedes por parte del equipo directivo y conformación complicada de órganos colegiados al interior de la Unidad. Esto es lo que comienza a darle su carácter contingente a sus primeros grupos. Estos elementos pusieron a prueba la organización de los académicos fundadores y su pericia para lidiar con variadas tareas que, en términos formales, no les correspondían dada la ausencia de dichos órganos y premura por recibir a la primera generación en un espacio adecuado.

Es aquí donde resalta la cuestión del azar en el establecimiento de Cuajimalpa. El hecho de que el interés político y la búsqueda previa (relativamente planificada) de innovación hayan sido los motores que orientaron el nacimiento de UAM-C, no quiere decir que el establecimiento se haya dado de manera ordenada y puramente racional. Las dificultades mencionadas (en las que se profundizará a continuación) forman parte del azar en esos momentos y su exigencia de improvisación.

3.4.1. El Impulso original y el papel de la coyuntura. Primer círculo

Este grupo incluye al grupo originario de académicos que, de manera relativamente cerrada, comenzó a dar mayor forma al proyecto de la cuarta unidad desde mediados del 2004 hasta realizar la propuesta de creación oficial a principios del 2005. Dentro de este círculo de ocho académicos, el actor principal fue el Dr. Luis Mier y Terán Casanueva, Rector General de la UAM (2001-2005), quien tuvo la participación cercana del Secretario General Ricardo Solís Rosales y el apoyo institucional de los licenciados Braulio Ramírez Reynoso, Jaime Muñoz Estrada y Rodrigo Serrano Vázquez desde Rectoría General. Asimismo recibió el apoyo del Dr. Manuel Gil Antón, y las aportaciones de la Dra. María José Arroyo a las primeras justificaciones formales de la Unidad. Finalmente, también contó el apoyo externo del Dr. Julio Rubio Oca desde la Subsecretaría de Educación Superior en el ámbito federal.

Figura 7
Primer círculo de “emprendedores” de UAM-C



Fuente: Elaboración propia con datos empíricos.

Entre enero y septiembre de 2004 este conjunto se dividió en tres grupos de asesores en apoyo a Luis Mier: 1) tres académicos de apoyo cercano, 2) otros atendiendo aspectos de infraestructura física del proyecto y 3) tres académicos que ayudaron en la elaboración del plan de estudios de Matemáticas Aplicadas (Torres, 2009: 108), campo de conocimiento que ya mostraba su importancia en la UAM-C desde esos tempranos momentos.

En la normatividad de la UAM, el Rector General es la única figura que tiene la facultad de presentar formalmente propuestas de creación de nuevas unidades académicas, las cuales a su vez, deben de aprobarse tanto por el Colegio Académico como por la Junta Directiva (UAM, 2011). Estos órganos, que tienen el mayor poder de decisión dentro del sistema UAM, representaron el primer filtro de negociación de la iniciativa de cambio que presentó el rector con un equipo de colaboradores a principios del 2005. En esa ocasión Luis Mier tuvo que desplegar una serie de argumentos ante los miembros del colegio para que éstos aceptaran poner en marcha (de manera rápida) la cuarta unidad, como se verá más adelante.

De acuerdo con algunas investigaciones empíricas de los noventa y de principios de la primera década de los dos mil (Leca, 2008: 9) era más probable ubicar a emprendedores institucionales en los niveles marginales de las instituciones u

organizaciones, es decir en su parte “periférica”, que en los espacios más altos o mejor ubicados; aunque dichas investigaciones no dejaban de reconocer que los casos contrarios también llegaban a aparecer con menor frecuencia. Estos planteamientos, al igual que el estudio del cambio desde el centro y la periferia de Burton Clark, constituyen bases para analizar los cambios iniciados en UAM-C.

En esta historia es en el centro y no en la periferia donde se inició este proceso de cambio / creación. El hecho de que la Rectoría General sea hasta la fecha el único órgano personal de la institución con el derecho de emitir formalmente una propuesta de creación de unidad, le otorga un papel fundamental en cualquier intento de expansión que llegue a tener la universidad. De esta manera, los procesos de creación y de cambio que tenga la UAM, se iniciarán formalmente desde “el centro”, desde las posiciones jerárquicamente más altas.

A primera vista, pareciera que un tipo de creación y cambio institucional con estos rasgos no presentaría mayores complicaciones dado el origen de la propuesta. Sin embargo la misma estructura colegiada de la UAM hace del cambio y de la creación procesos intrincados donde el equilibrio y la representación de las unidades son condiciones siempre presentes. Esto ha sido un motivo importante para desarrollar esta investigación, considerando que es necesario, e interesante a la vez, dilucidar cómo un emprendedor que tiene una posición privilegiada en la jerarquía institucional, debe de igual manera, apoyarse de otros miembros (pares e incluso subalternos) para lograr consensos y trabajo en equipo, al igual que los emprendedores que se encuentran en posiciones subalternas.

Como parte de los recursos para lograr esos consensos, se debe observar la estructura de redes en las que el emprendedor se apoya, es decir, el conjunto de personas con las que está directamente vinculado (Leca, 2008: 9-10). Dichas redes cobran importancia en la medida en que el emprendedor institucional debe librar una serie de obstáculos institucionales y lograr empatía con intereses ajenos; no está solo en su empresa. Es verdad que se puede identificar a determinadas personas como los impulsores “oficiales” o “representativos” de un proyecto de cambio, pero eso no significa que no se encuentren rodeados de personajes clave que coadyuvan en la concreción de sus objetivos.

Esas redes que aprovechó Luis Mier se vieron en un principio marcadas por la cautela y discreción en su trabajo. La cautela con respecto a la creación de Cuajimalpa puede observarse desde la formación del primer grupo de académicos que, antes de

realizar un primer boceto de lo que sería la cuarta unidad, se preocuparon por definir a los participantes iniciales del proyecto:

Primero decidimos formar un grupo interno que nos ayudara a concretar estas ideas formado por académicos destacados. Para ello, planteamos la idea al Consejo Consultivo quien opinó sobre la importancia de formar este grupo de especialistas con personas que provinieran de los diversos ámbitos de la universidad. Después comunicamos la idea a rectores y directivos y se avanzó poco a poco. En una reunión de JURESEDI (junta de rectores, secretarios y directores de división), en Cuernavaca, Morelos, planteamos a los rectores y directores la posibilidad de crear una cuarta unidad, idea que fue bienvenida (Torres, 2009: 200).

Se nota que la presencia de académicos internos fue algo de vital importancia. Desde un principio, en esta cuestión, parecía no haber duda. La opinión del Consejo Consultivo indicaba la importancia de contar con enfoques internos para la nueva unidad, ya que no sólo era importante que los académicos participantes tuvieran una reconocida trayectoria en la institución, sino que la influencia no proviniera de un solo ámbito o área de la universidad. En un principio, esta idea se manejo de manera discreta, se temía que el hacer público el proyecto redundara en la aparición de obstáculos tempranos.

A pesar de estas precauciones, dar a conocer el proyecto e invitar a participar a otros académicos se convirtió pronto en una necesidad y entonces, a partir de esa reunión en Cuernavaca, se dio a conocer oficialmente el proyecto de la cuarta unidad.

Desde un principio este círculo contó con la participación de académicos de la Unidad Iztapalapa (UAM-I) y funcionarios de rectoría, un equipo muy pequeño formado aproximadamente por seis o siete académicos, entre ellos, integrantes de áreas importantes de Rectoría (1RS), muchos de los cuales pertenecían a las ciencias “duras” de la Unidad Iztapalapa.

De manera exterior, hubo un académico que desempeñó un papel relevante en el apoyo a la creación de la Unidad Cuajimalpa, se trata del Dr. Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación Superior del 2000 al 2006, quien no fue un factor detonante pero sin duda contribuyó a construir una coyuntura favorable (2XR). En la Figura 2 Julio Rubio no aparece como parte integrante del círculo como tal, pero sí como un apoyo vital desde el ámbito externo.

En ese apoyo fue determinante el conocimiento y experiencia de Rubio sobre la UAM: había sido rector de la Unidad Iztapalapa (1990), Rector General de la UAM (1993) y Secretario General Ejecutivo de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cargo desempeñado hasta el 2000 cuando, en el gobierno de Vicente Fox, fue designado Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP (SESIC).

Estos académicos compartían asimismo una influencia específica: el prestigio y peso históricos de la Unidad Iztapalapa. De las filas de esta unidad habían salido numerosos rectores generales y secretarios generales, para 2005 los titulares de estos cargos no eran la excepción:

En los 30 años anteriores, hay un prejuicio muy fuerte sobre Xochimilco, de parte fundamentalmente de Iztapalapa, Iztapalapa es como la clase dominante aquí en este negocio, siempre ha regulado los rectores: Chapela, Julio Rubio, el mismo Mier y Téran, todos vienen de Iztapalapa. En Iztapalapa es muy fuerte el poder concentrado desde temprano digamos, científico, la “academia de las ciencias”, están muy estudiados todos esos problemas, pero siempre hubo mucho, mucho prejuicio sobre Xochimilco (2XR).

Entre ese grupo cabe destacar también las participaciones de los que serían dos de los contendientes a la rectoría de UAM-C: María José Arroyo y Manuel Gil quienes contaban con una sólida experiencia en la universidad hasta ese momento. Manuel Gil se había desempeñado como asesor académico de Rectoría General durante tres rectorados, incluyendo el del propio Luis Mier; había sido profesor en dos unidades académicas, Iztapalapa y Azcapotzalco, además de contar con experiencia en docencia e investigación en otras instituciones de prestigio como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV) y el Colegio de México.

Por otra parte María José Arroyo, una de las pocas mujeres involucradas en el proyecto desde su inicio, había sido profesora del Departamento de Matemáticas de la UAM-I, directora de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de esa Unidad, evaluadora de varios programas institucionales, así como miembro de Comisiones Dictaminadoras, también había sido tesorera de la Sociedad Matemática Mexicana, entre otras organizaciones, además de haber tenido un papel destacado en un proyecto internacional sobre competencias en matemáticas. Su participación fue requerida en la primera comisión para delinear y justificar la existencia de la

licenciatura en matemáticas aplicadas en UAM-C, dicha comisión tuvo muy pocos integrantes y fue uno de los primeros grupos de apoyo al rector. Un integrante de dicha comisión relata:

De hecho cuando el Doctor Luis Mier me envía los documentos que estaba trabajando, me espanta, ¿por qué?, porque era una comisión muy chiquita, el Secretario General de entonces, Ricardo Solís con una profesora, Ana Stefanovich, no recuerdo, pero obviamente no podían abordar la descripción de las carreras diferentes a sus especialidades. Entonces es ahí cuando nos llama... pero ese es el trabajo que hacemos para el rector en apoyo al documento que va a presentar al Colegio (3MIA).

Los lineamientos generales sobre la Unidad (organización de Divisiones y Departamentos, líneas rectoras y títulos de las primeras carreras) fueron establecidos por ese primer círculo de emprendedores en donde se encontraba Luis Mier, sin embargo, había que justificar uno de los contenidos más importantes de la nueva unidad; las matemáticas aplicadas, en donde el rector debió apoyarse en otros actores que colaboraran en la definición de contenidos que ya no estaban a su alcance. Otros profesores que participaron paulatinamente más a fondo, también prestaron su ayuda a rectoría:

Yo era además parte del Colegio Académico en aquel entonces (...) cuando surgió la idea de abrir una nueva unidad, platicamos sobre todo Ricardo Solís y yo y el Doctor Luis Mier y Terán en la posibilidad de que si se habría diseño, cómo debería estar conformada la carrera (3DAS).

Ofrecer carreras con contenidos novedosos era un desafío. Algunos académicos de otras unidades y de los mismos campos de conocimiento que se iban a discutir, comenzaron a compartir ideas en este primer círculo antes de abrir el proyecto a otras personas. Varios temas sobre las licenciaturas implicaban dudas y cautela; hasta dónde es posible flexibilizar un currículo, qué consecuencias traería el hacer carreras “híbridas” y qué implicaciones tendría eso en la contratación de profesores e inserción de egresados. Eran cuestiones que los mismos académicos de las otras unidades se sentaron a discutir sobre la base de su experiencia.

Este uso de redes y contactos se corresponde con los llamados “recursos intangibles” de los que dispone el emprendedor institucional, se les llama recursos intangibles por oposición a recursos de tipo “material” como el financiamiento:

Los emprendedores institucionales pueden usar su posición para aprovechar los vínculos entre algunos grupos –los cuales pueden ser enlistados como aliados posteriormente- y el resto del campo. Los emprendedores institucionales que son centrales en el campo pueden establecer alianzas con más agentes aislados quienes son incapaces de actuar por sí solos, pero pueden apoyar un proyecto (Neil Fligstein, en Leca, 2008: 15-16).

Precisamente en aquellos meses del 2004 el primer círculo establecía alianzas con académicos de las tres viejas unidades, invitando a colegas por afinidad, como se ha visto, con coincidencia en el campo de las ciencias duras y en la unidad de origen (UAM-I). El Rector General no podía cubrir por sí mismo en el camino de la transformación institucional, ya sea por la disciplina de pertenencia o por los límites de su cargo institucional, necesitaba de otros académicos que pudieran darle contenido, legitimidad y prestigio a su propuesta.

Ahora bien, ¿Cuáles fueron algunos de los aportes generados por el trabajo de ese grupo? Como un ejemplo de esa influencia de Iztapalapa se puede considerar la modalidad de contratación de profesores (“visitante”) que adoptó la cuarta unidad (Torres 2009; 3MIA); esa modalidad ya había sido puesta en práctica durante bastante tiempo en la Unidad Iztapalapa. Otra cuestión discutida por estos académicos fue el equilibrio de carreras. Después de fundada la UAM, la Unidad Iztapalapa vivió un periodo de dificultades respecto a la demanda estudiantil, ya que la mayoría de sus planes de estudios estaban más orientados hacia la investigación y la academia. Esa falta de equilibrio fue una lección importante que desde el inicio se previó para Cuajimalpa (Colegio académico, 2005).

Pero este grupo de académicos no hicieron sus aportaciones solamente con base en su experiencia y reflexiones desde su unidad de origen; los factores coyunturales tuvieron un considerable peso en esta etapa de creación de la cuarta unidad, y es aquí donde resaltan los vínculos con los gobiernos federal y capitalino. A nivel federal los apoyos no se redujeron al papel de Julio Rubio en la Subsecretaría de Educación Superior, en general había más condiciones propicias que según los primeros emprendedores no podían dejar pasar. El buen ambiente interno, coincidió en forma afortunada con una buena comunicación con la Secretaría de Educación Pública con la que se mantenían relaciones de mucha confianza y lo mismo ocurrió con la ANUIES y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, instancias en las que se apreciaba mucho la seriedad de la universidad. Por otra parte, la universidad vivía un

momento de una bonanza económica relativa que le permitía dar ese paso (Luis Mier y Terán citado en Torres, 2009: 198).

Asimismo, Luis Mier relata que su periodo de gestión se había destacado por una armonía y cohesión entre los rectores de unidad y los directores de división, una comunicación muy fluida y transparente. Se puede apreciar que tanto a nivel interno como externo las condiciones se habían reunido para dar el paso de crear la cuarta unidad. El factor coyuntural estuvo presente y acompañó los intereses propios de los académicos de este primer grupo.

Teniendo en mente el proyecto, hacia 2004 surgió un apoyo crucial por parte del delegado de Cuajimalpa, el Lic. Ignacio Ruíz López externó su interés en contar con una unidad de la UAM en su delegación durante la firma de un convenio con la UAM-X para remodelar una clínica. A partir de ese momento, el proyecto adquirió mayor solidez llevando al delegado a plantearle la propuesta de creación de la cuarta unidad al entonces Jefe de Gobierno del D.F., Andrés Manuel López Obrador, quién en una reunión con Ignacio Ruiz y Luis Mier, donó el primer terreno para la construcción de la cuarta unidad en un convenio firmado el 5 de noviembre de 2004 (Torres, 2009: 47).

A pesar de que este logro mereció varios reconocimientos para Luis Mier en el Colegio Académico, la historia trágica del espacio inexistente en UAM-C aun estaba por comenzar. Ese primer predio adquirido para la construcción (“El Escorpión”) “se encontraba precisamente en contra esquina del hospital ABC en Santa Fe, en una zona cuya urbanización había generado problemas al Jefe de Gobierno en relación con su posible desafuero” (Torres, 2009: 47).

Desde la presentación de la propuesta en rectoría, apareció un factor importante que provocó ciertas restricciones; la prisa o exigencia del tiempo para aprobar la unidad era un factor que desde el exterior presionaba para que las tareas se desarrollaran con la mayor prontitud posible. El proyecto de la cuarta unidad tenía el apoyo del gobierno federal al final del sexenio de Vicente Fox (2000-2005) y existía la urgencia de que se concretara dentro de esa administración o por lo menos dejarlo en condiciones más seguras de desarrollo. Siendo así, existían las condiciones para el establecimiento de la unidad, pero la lucha entre el partido del gobierno federal y el partido del gobierno capitalino contaminaron el proceso de establecimiento de la UAM, “en medio hay una disputa política que no permitió que el proyecto cuajara, y la UAM quedo atrapada en un lio político” (3AII).

Por su parte, el Colegio Académico estaba consciente de la gran responsabilidad que tenía como órgano colegiado en este momento de expansión de la universidad, así que entre la premura, la precaución y la paciencia, el Rector General, presidente mismo del Colegio Académico, tuvo que ceder ante las recomendaciones de cautela y mayor discusión entre colegas para lograr la aprobación de la Unidad.

¿Cuáles eran las ideas que alimentaban esa cautela?, la flexibilidad traída por Cuajimalpa era un concepto que se expresaría de una forma nueva en sus planes de estudio y organización matricial, lo cual era pensado como un canal de retroalimentación para las otras unidades en un momento posterior, por lo que, al estar aprobando la Unidad con sus contenidos, estarían aprobando un posible futuro para la universidad en su conjunto. Entre esos significados de la nueva flexibilidad, se encontraba el interés por una “vanguardia permanente” en donde los currículos tuvieran un nuevo dinamismo y se abrieran o cerraran carreras de acuerdo a las exigencias sociales (Colegio Académico, 2005: 22).

Se percibía en las discusiones de Colegio Académico una preocupación u obsesión por analizar cada detalle de los contenidos de la nueva Unidad con el fin de asegurar las posibles consecuencias educativas y académicas de lo que iban a aprobar. Los integrantes de esa instancia decidieron que los postulados de la *Propuesta para el establecimiento de la Unidad Cuajimalpa* (documento creado por Luis Mier en 2005) debían ser cuidadosamente sopesados y, de primer momento, emitieron una negativa para que no se aprobara, aclarando que lo que se aprobaría era la creación de la UAM-C en sí, no la *Propuesta para el establecimiento...*, la cual fungía como su primer documento orientador (Colegio Académico, 2005: 12-13).

El rector debió aceptar esta decisión de aprobar la creación de la Unidad con sus divisiones, departamentos y oferta inicial de cinco licenciaturas, más no el documento que dictaba sus contenidos. Él mismo, durante esta reunión de Colegio, mencionó que uno de los mayores retos había sido “orientar sin imponer”, como Rector General, esa era su parte en el proceso. Por su parte, los campi debían participar de manera equilibrada en el proceso de concepción de la cuarta unidad, se trataba de una “ayuda” y una “obligación” al mismo tiempo. La definición del futuro de UAM-C era propia (porque dentro de su radio de autonomía podría definir su originalidad), pero al mismo tiempo colectiva (porque no podía soslayar la experiencia y papel participativo de las demás unidades dentro del sistema).

Si bien se consideraba que la creación de esta nueva unidad fue por iniciativa del Rector General, su diseño y su realización debía contar con la participación de todos los profesores, alumnos, trabajadores administrativos y autoridades, pues debía ser un trabajo en equipo para que se repartiera la satisfacción de este avance en la consolidación de la educación pública en el país y en el crecimiento y fortalecimiento de la UAM (Colegio Académico, 2005: 19).

De este modo, los académicos de Colegio estaban reconociendo el papel del rector, presidente de dicho órgano, pero asimismo reafirmaban la participación colectiva por el que debía pasar todo proceso de gran envergadura en la universidad, como lo era la creación de una nueva unidad académica. Aunque se buscaba que esa discusión fuera abundante en lo general, sabían que no tenía caso discutirlo a detalle ya que se limitaría a tener un carácter orientador para el primer equipo directivo de Cuajimalpa y tendrían que dejarlo, de alguna manera, “abierto”.

De acuerdo con esto se pensó en tomar esas discusiones como un insumo útil, junto con la *Propuesta para el establecimiento...*, como guías de apoyo para el primer equipo directivo que ocupara el nuevo espacio. De hecho el rector, en su muestra de apoyo a tal decisión, opinó que los comentarios emitidos por los académicos fuesen entregados por escrito para incorporarse a los otros documentos; paralelamente, su principal documento comenzó a ser “depurado” por los miembros del Colegio señalando diversas contradicciones, limitantes y carencias.

Durante la intervención de los rectores de las tres primeras y “viejas” unidades se pueden observar las condiciones tanto críticas como favorables ante tal evento. Esos tres rectores representaban la voz de las primeras unidades académicas, por lo menos su visión como representantes, a través de la cual emitían su opinión sobre la unidad hermana que tanto se había esperado.

El rector de la Unidad Iztapalapa invitaba a los integrantes de la discusión a ver el proyecto con optimismo ya que se trataba de un momento significativo en la historia de la UAM, veía con aprobación los nuevos vínculos interdisciplinarios en las Divisiones Académicas, lo cual permitía resolver la “fragmentación del conocimiento” dada en las otras unidades como Iztapalapa. También recordaba que lo que ellos discutían ahí sólo era el principio de la definición de los contenidos de la nueva unidad que aun tendrían que consolidarse en los siguientes años (Colegio Académico, 2005: 23-24).

Cuando fue el turno del rector de la Unidad Xochimilco (UAM-X) este también expresó acuerdo respecto a la creación de la unidad, mencionando que él esperaba un

ambiente de mayor alegría, y que la preocupación por el “hijo que llega después de muchos años” provocaba que se reprimiera el regocijo que debía reinar (Colegio Académico, 2005: 26).

Resulta interesante observar también que desde entonces haya aparecido una referencia a la quinta unidad. Ese mismo rector mencionó que al estar completa “la rosa de los vientos” con la creación de la cuarta unidad y fungir como catalizador para fortalecer a la UAM, era pertinente pensar en una quinta unidad. Asimismo mencionó que el documento orientador de Luis Mier era “perfectible” y que sería necesario buscar la armonía de trabajo e ideas con la primera comunidad de la cuarta unidad, mientras tanto esperaba que se “diera rienda suelta al júbilo” que ameritaba la ocasión.

Después llegó el turno del rector de la Unidad Azcapotzalco (UAM-A) cuyas opiniones no apelaron a esa necesidad de celebración, a diferencia de los otros dos. Desde una postura más neutral, enfatizó que dentro del margen de maniobra que Cuajimalpa tenía como Unidad, estaba sujeta inevitablemente a las Políticas Operacionales de Docencia y las reformas al RIPPPA y TIPPA respecto a la carrera académica, y un elemento muy importante en su creación; el capital académico que heredaba, tan importante que representaba una ventaja competitiva frente a otras universidades (Colegio Académico, 2005: 29-30) (véase capítulo 6).

En los momentos en que los rectores daban sus opiniones, algunos académicos justificaban la reticencia e incertidumbre existentes frente a los sentimientos de celebración diciendo que la Unidad estaba viviendo un comienzo “tortuoso” sobre todo por los plazos tan estrechos para su aprobación y operatividad.

En este tenor, Agustín Pérez, profesor de derecho de la Unidad Azcapotzalco mencionó que la falta de júbilo también respondía al hecho de que el proyecto se había cerrado para la comunidad universitaria en su conjunto, la cual era cerca de 45,000 integrantes, y hasta ese momento se les había dado la oportunidad de opinar al respecto (Colegio Académico, 2005: 34). De manera similar, Silvia Sánchez, otra profesora de derecho en UAM-A, opinó sobre la “política de exclusión instrumentada por el Rector General”, considerando que ella y sus colegas tenían “mucho que decir” con respecto a la forma que el derecho tomaría en Cuajimalpa ya que su departamento se distinguía por su considerable experiencia en dicho campo de conocimiento. Por su parte uno de los entrevistados opinó también sobre el carácter discrecional del proyecto: “creo que fue un error, tengo la impresión de que la comunidad en su conjunto no hizo suyo el proyecto de Cuajimalpa y después ante los contratiempos que

se presentaron pues la gente no estaba tan dispuesta a defenderlo como si hubiera sido suyo” (3MIS).

Estos son ejemplos de preocupaciones no sólo sobre la nueva Unidad sino de la apelación al sentimiento de comunidad, una pertenencia en donde los académicos reafirmaban su derecho a participar no sólo a nivel general en un evento que involucraba a toda la casa de estudios sino también en los cambios o innovaciones planeados para las disciplinas específicas que incumbían a sus intereses.

3.4.2. Cambio de estafeta y lucha por el consenso. Segundo círculo

Hacia mayo de 2005, el Rector General finalizaba su papel más importante dentro de la historia de Cuajimalpa y había llegado el momento de convocar a los nuevos participantes para delegar en ellos el proceso de establecimiento. Ese primer grupo directivo de UAM-C debía ser “gente de la más alta calidad, crítica, abierta a la innovación, pero también interesada en la tradición” (Colegio Académico, 2005: 26).

Estos eran los criterios sostenidos por el primer círculo de emprendedores, con una fuerte influencia de Iztapalapa todavía hasta principios del 2005: “este poder de Iztapalapa, no estoy hablando de ninguna cosa maquiavélica, estoy hablando de un peso, tiene su reflejo en la Junta Directiva.” (2XR). La Junta Directiva, a pesar de su estatus de equilibrio entre las diversas unidades, se caracterizaba en esos momentos por estar integrada por una parte considerable de personas de Iztapalapa, y este peso iba a tener una considerable importancia a la hora de elegir al primer rector de la Unidad Cuajimalpa.

En palabras de Luis Mier, la preocupación esencial radicaba en encontrar a alguien “muy institucional”, alguien que se caracterizara por su disposición a innovar, pero conservando una fuerte convicción en los principios que habían caracterizado desde siempre a la UAM. Con esto en mente, se llevó a cabo la auscultación para elegir al primer rector de UAM-C en las tres unidades (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) entre el 27 de abril y el 6 de mayo de 2005. Aquí comienzan las “actividades inusuales” de las que antes se habló; esta auscultación no fue como otras en donde los aspirantes realizan una exposición de proyectos demostrando su grado de conocimiento sobre la Unidad en cuestión. En este caso, no existía aun una comunidad propia de Cuajimalpa, además del componente innovación-tradición, nadie

sabía qué criterios iban a definir al primer rector (Magdalena Fresán citada en Torres, 2009: 162).

La terna se conformó con María José Arroyo, Manuel Gil Antón (ambos de UAM-I), y Magdalena Fresán (UAM-X). Los candidatos originarios de UAM-I ya habían hecho ciertas aportaciones dentro del primer círculo, como se mencionó anteriormente. De ser elegido alguno de ellos como rector, se extendería la representación de Iztapalapa hacia la conformación de la primera comunidad de la cuarta unidad. Parecía que la balanza se inclinaba hacia esta opción, ya que en palabras de uno de los participantes:

Pensé que sería muy difícil que alguien de Xochimilco obtuviera la designación. A Xochimilco se le atribuyen pautas divergentes dentro de la organización universitaria, pero el tiempo parece haberle hecho justicia (...) Percibí que en Iztapalapa había un mayor conocimiento del proyecto y ahí hubo más reuniones sobre todo con los candidatos de esa unidad. Pero en Azcapotzalco y en Xochimilco el proceso de discusión con la comunidad fue muy precario (Entrevistado en Torres, 2009: 162).

Esta cita habla de la percepción de una supuesta preferencia porque alguien de Iztapalapa ocupara la rectoría. Estas preferencias y percepciones no se reducían al plano individual, tenían que ver también con el apego y la defensa de la Unidad Académica a la que pertenecían cada uno. A pesar del equilibrio constantemente buscado y la contención y autocontención que ponían en práctica los académicos, información como ésta muestra que en el fondo del proceso de creación y cambio de la UAM-C, fue de vital importancia la adscripción a una Unidad específica y las creencias e influencias derivadas de esa pertenencia.

Otro ejemplo que también muestra estos intereses dentro del primer círculo, es que a Ricardo Solís y Luis Mier, se les había notado “sorprendidos” por la designación de la candidata de Xochimilco (2XF), es decir, como si ellos no hubiesen tenido en mente que este evento pudiese ocurrir.

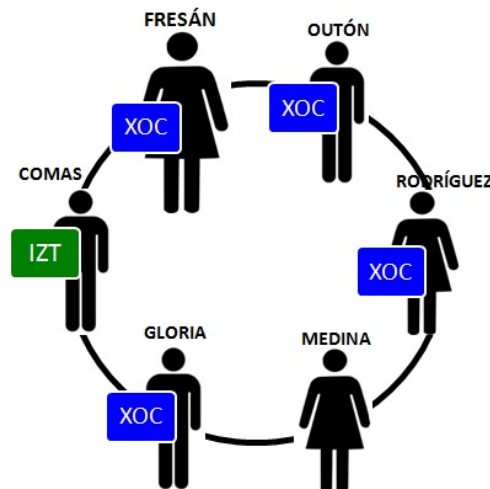
Finalmente, para mayo de 2005, Magdalena Fresán de UAM-X asumió la rectoría de la nueva Unidad. De acuerdo a algunas opiniones, la figura de Julio Rubio fue determinante en esta designación (a pesar de que él era originario de UAM-I). Este académico, además de ser titular de la SESIC, mantenía un peso importante dentro de la Junta Directiva, es muy probable que su vínculo con la Dra. Fresán haya sido

decisivo en la designación ya que éste vínculo existía desde que él había sido Rector General de la UAM y ella su Secretaria General (1993-1997) (3AII).

El acto de asumir la primera rectoría de la Unidad, representaba el inicio de una corta, pero intensa, etapa de tensión entre las influencias de las unidades Xochimilco e Iztapalapa: “(Xochimilco) ese era el modelo más exitoso, cuando empieza Cuajimalpa ya hay procesos complejos, los procesos políticos siempre son complejos, hay procesos políticos aquí” (2XR). ¿Qué unidad solía tener mejor eficiencia terminal? ¿Cuál era el prestigio y nivel de habilitación de sus respectivas plantas docentes? ¿Qué modelo rendía más frutos? Estos eran temas que expresaban la “competencia” entre ambas unidades desde tiempo atrás y que ahora se reavivaban mientras Magdalena Fresán trataba de incorporarse con su propio equipo.

Como primeros “pobladores” del nuevo espacio (virtual en realidad) estuvieron Magdalena Fresán y Manuel Outón, la carencia de un espacio físico para la cuarta unidad constituyó un gran reto para esta primera comunidad académica, como se verá más adelante. Estos dos académicos se conocían de tiempo atrás y llevando la representación de la Unidad Xochimilco con ellos, se dieron a la tarea de expandir su propio equipo de trabajo. Posteriormente se agregaron al equipo, Walter Gloria Greimel, Mary Medina, Oscar Comas y María Elena Rodríguez, una compañera administradora que después regresó a su Unidad de origen, Xochimilco (Manuel Outón, en Torres, 2009: 202).

Figura 8
Segundo círculo de “emprendedores” de UAM-C



Fuente: Elaboración propia con datos empíricos.

Se inició la apertura de lo que en este trabajo se considera el “segundo círculo de emprendedores”, abriendo un espacio nuevo para aportes innovadores, en un “segundo nivel”, dentro del proyecto de Cuajimalpa. Así como la *Propuesta para el establecimiento...* (2005) fue la “bandera” del primer círculo, la *Estructura curricular de la UAM-C* (2005) lo fue para este nuevo grupo. Este segundo grupo tuvo como líder a una mujer, quien tenía una importante experiencia institucional y que incorporaba también a otras dos mujeres (como se puede ver en la Figura 3) en un primer equipo de cinco personas que debían levantar, literalmente, el nuevo edificio. Tres de estos académicos tenían dominio sobre temas educativos y algunos conocimientos sobre el campo curricular, lo cual les dio un insumo extra para poder innovar en cuanto al modelo educativo de la Unidad.

Es interesante observar la participación de Magdalena Fresán como líder de este segundo grupo, junto con María José Arroyo (del primero), cuyos aportes fueron relevantes en una historia donde la gran mayoría de los académicos fueron hombres. Además de este detalle de género, ambas fueron sensibles a la introducción del concepto de “habilidades” en el modelo educativo de UAM-C gracias a sus respectivas experiencias en estudios sobre el campo de la educación superior.

Asimismo, la rectora junto con algunos miembros de su equipo se dieron a la tarea de estudiar problemas vigentes de la educación superior en el país para articular, a partir de ello, los principios de la cuarta unidad (2XF, 3MIA, 3DXT), introduciendo así varios elementos que se pueden considerar como innovaciones, por lo menos al interior de la UAM (capítulo cinco).

En esta nueva etapa, el Rector General debía entonces delegar la autoridad que hasta entonces poseía, aportando simultáneamente el marco orientador y limitante propio del primer círculo, cuyas ideas se plasmaban en Mier (2005), además de la recopilación de todas las sugerencias y consensos registrados en el acta 264 del Colegio Académico.

Estos elementos ayudarían, limitarían y guiarían el desarrollo de las ideas originales de la primera comunidad de acuerdo al principio de desconcentración funcional de la UAM. De hecho, el procedimiento de elección compartida de los Directores de División y Jefes de Departamento, figuras destacadas de una Unidad Académica, muestra ese poder vigente por parte de Rectoría General sobre cualquier Unidad nueva. Según el artículo transitorio quinto del Reglamento Orgánico de la UAM,

el Rector General designa esos puestos a partir de las ternas de candidatos que le presenten los Rectores de Unidad (UAM, 2001: 5)

Las negociaciones y esfuerzos por mantener el consenso que caracterizaron a la primera rectora, fueron enriquecidos por la experiencia en gestión que ella ya había tenido al interior de la UAM. Por ejemplo, cuando fue Secretaria General de la universidad, entre diciembre de 1993 a octubre de 1997 (UAM, 2012), contribuyó personalmente a acelerar la aprobación de las unidades de enseñanza-aprendizaje de los planes de estudio de la Unidad Xochimilco; ayudó a la Unidad Azcapotzalco en la aprobación de sus programas; y respecto a la Unidad Iztapalapa, la gran mayoría de sus planes ya habían sido aprobados y no era un caso tan urgente como los otros.

En entrevista, Fresán también mencionó que su formación en inmunología le imprimió un fuerte sentido de trabajo en equipo, factor que no podía faltar en el establecimiento de la cuarta unidad. La intención de conservar un equilibrio durante el proceso de establecimiento fue explícita en sus afirmaciones:

Cuando uno trabaja en una Unidad ama su Unidad y ama a la UAM, en la entelequia que se llama "UAM", pero siendo Secretaria General aprendí a conocer las tres unidades y a respetar a las tres unidades, es decir, mi corazón era azul (...) Decían: "la Secretaria General de Xochimilco"...pero aprendí, aprendí a valorar a las tres unidades, sí, la lógica era trabajo de equipo, somos UAM.

Es posible notar en ella una postura de equilibrio ante la apreciación de las distintas unidades, lo cual se debió, como se puede ver, al cargo desempeñado en la institución.. Esto puede entenderse mejor si se considera que el aprendizaje e inmersión que un líder de una institución educativa tiene sobre ella suele ser determinante en el éxito de procesos de cambio impulsados por él (Eckel, Green y Hill, 2001).

El esfuerzo por una valoración amplia y equilibrada de las unidades no solamente se hallaba en sus reflexiones sino también en sus acciones, lo cual se puede ver con su decisión de designar como Secretario General de unidad al Dr. Oscar Comas en un intento por trabajar cercanamente con un académico proveniente de otra Unidad y tener la posibilidad de enriquecer puntos de vista.

A pesar de que el segundo círculo contaba con principios de los cuales partir, el nuevo espacio que iban a ocupar era precisamente eso "nuevo" y en este sentido se tenía una gran oportunidad de movilizar a la gente considerada como propicia para

dotar a la nueva Unidad de la orientación que se creyera pertinente. Manuel Outón fue uno de los primeros en incorporarse a este grupo, fungió como coordinador de apoyo académico, tenía cierta experiencia en diseño curricular y toda la confianza de la primera rectora:

Tú no sabes lo que significa que te digan “es la rectora y es la primera persona que está en la Unidad”, en donde todo hay que construirlo, es muy diferente a llegar a un puesto y que esté todo construido y tu nada más llegas e imprimes tu sello personal... si estás solo, lo que necesitas es gente en quien confiar.

Se puede observar el doble reto que implicaba ser el primer poblador del nuevo espacio: por un lado, impulsar los primeros planes, la gestión de los terrenos, una rápida contratación de académicos (algunos con perfiles poco comunes) y continuar con la búsqueda de espacios para una sede; por otro lado, conformar un equipo académico con la organización propicia para asegurar lo que ella había concebido y llevarlo a la práctica: la sustentabilidad en los planes de estudio y en los edificios, luchar por asegurar los recursos para la movilidad estudiantil y el desarrollo de las llamadas “habilidades” como elementos curriculares transversales a todas las carreras.

Estos retos se encuentran vinculados con lo que anteriormente se mencionó como “actividades inusuales”. Las primeras veinte personas que “habitaron” la Unidad debieron cubrir responsabilidades que formalmente no les correspondían: dar clases, trabajar en el diseño de los programas, buscar terrenos, y lidiar con críticas en contra de ellos respecto a las “ilegalidades” cometidas al presentar y aprobar contenidos parciales y directamente con Colegio Académico (2XF), lo cual se explica por la ausencia de órganos colegiados como el Consejo Académico y los Consejos Divisionales, a los cuales les correspondían realizar muchas de esas revisiones y aprobaciones de contenidos (capítulo dos).

Todo esto señala una diferencia muy importante respecto al trabajo realizado por el primer círculo, ya que ahí, Luis Mier y su colega Ricardo Solís, habían diseñado principios en un nivel bastante general, además de realizar las primeras gestiones de los terrenos, pero la autora del proyecto académico concreto y con el reto de “aterizarlo” fue Magdalena Fresán (3AII).

Hacer el “salto” del proyecto a lo material representó un gran reto para Fresán, entre los cuales, cabe destacarse el problema del espacio. Si en las gestiones de Mier se puede señalar el fracaso del terreno de “El Escorpión”, en las gestiones de Fresán debe señalarse el fracaso de “El Encinal” (un segundo terreno en adquisición en abril de 2005), en ese predio se había dado la toma de posesión de la primera rectora cuando poco después algunas protestas de vecinos, apoyados por una diputada de la asamblea legislativa del D.F., impidieron la concreción de este segundo espacio (Torres, 2009: 51). Las argumentaciones esgrimidas en defensa del terreno por parte de los académicos, se concentraban en torno a una idea fomentada por Fresán: la sustentabilidad y el cuidado de la riqueza ecológica del predio. A pesar de ello, los obstáculos no desaparecieron. Algunas opiniones (Torres, 2009: 49) afirmaban que en realidad, detrás de las protestas, existían grupos de clase alta organizando dicha resistencia para evitar el establecimiento de una universidad pública en Santa Fe. El trabajo académico desplegado hasta esos momentos parecía desarrollarse en el aire.

Paralelamente a estas gestiones, la primera rectora debía incrementar el cuerpo de docentes con el que comenzaría a trabajar en la cuarta unidad. Durante la visita que ella realizó a las tres unidades para auscultar posibles candidatos a Jefes de Departamento y Directores de División, Luis Mier le acompañaba, y ambos planteaban públicamente sus ideas sobre la unidad identificando a las personas idóneas.

Además de los requisitos de tener doctorado, contar con experiencia en puestos directivos y poseer una trayectoria consolidada, fue importante identificar a académicos que tuviesen ese equilibrio entre la conservación y la innovación, con ganas de realizar prácticas distintas y abandonar las actividades inerciales, inamovibles, aunque con experiencia en la legislación y procesos de gestión en la UAM. Dentro de la búsqueda de ese perfil era importante dejar abierto un radio de acción para las novedades, con el fin de encontrar “nuevos talentos y fortalezas distintas de los líderes iniciales” sin dejar de “continuar concentrándose en la agenda de cambio en progreso” (Eckel, Green y Hill, 2009: 16).

Ahora bien, ¿Qué pasaba con la relación entre la primera rectora y algunos de los actores del primer círculo? En palabras de la primera rectora, la Junta Directiva que le había entrevistado se había distinguido por ser más abierta y dinámica, y muchos académicos habían mostrado su beneplácito por encontrarse con una Junta más receptiva a sus opiniones, que hacía más preguntas y con una mayor cordialidad que

en años anteriores, posiblemente debido al reciente ingreso de algunas figuras a ese órgano colegiado (Magdalena Fresán en Torres, 2009: 162-163).

Por otra parte, respecto a las primeras ideas compartidas entre Luis Mier y Magdalena Fresán, se puede observar el nivel de habilitación (grado académico) que tendrían los nuevos académicos, es decir, una contratación exclusiva de doctores; y la intención de que en el diseño de las carreras participaran los mejores académicos de todas las unidades y que se llamaran a externos cuando fuese necesario; en realidad las diferencias no fueron notorias, aunque tampoco hubo tiempo de establecer convergencias significativas (2XF).

Finalmente, existían lineamientos para la Unidad que Fresán no podía transgredir: “los decisores tienen, pues, sus opciones limitadas por la existencia de medios indispensables a los que tienen que atenerse, que son los que orientan la información y definen el abanico de las soluciones posibles” (Crozier y Friedberg, 2009: 275).

Durante estos momentos del proceso se puede comprender que no hayan existido grandes discusiones ya que la designación de la primera rectora había pasado antes por la aprobación y opinión tanto del mismo Rector General como de la Junta Directiva, prefiriendo su proyecto para la Unidad sobre los otros dos. Las discusiones tomaron mayor ímpetu en las juntas donde se integraron otros académicos y en la Junta de Rectores, Secretarios Generales y Directores de División (JURESEDI).

Es lógico que en esta Junta (véase capítulo dos) se hayan desarrollado discusiones más intensas si la entendemos como un recurso institucional para promover, pero al mismo tiempo controlar, los procesos de negociación interna, un recurso indispensable en las instituciones durante los procesos de cambio institucional (Crozier y Friedberg, 1990: 316).

Dentro de estas tensiones entre grupos, destaca un evento cuyas características lo hacen un interesante ejemplo de las mayores discusiones que el primer equipo directivo debió librar. A mediados del 2005, después de que Luis Mier hubiese puesto al tanto a la primera rectora de que él ya había estado trabajando sobre el diseño de las carreras de matemáticas y diseño, le hizo una invitación para asistir a una reunión con la primera comisión de planes de estudio formada previamente: Matemáticas Aplicadas.

La reunión fue ríspida porque los compañeros de Iztapalapa me cuestionaron de manera incisiva y propusieron seguir el modelo de Iztapalapa, después de expresar críticas al modelo de Xochimilco. Mi opinión sobre las limitaciones del modelo de Iztapalapa (entre otras cosas, su baja eficiencia terminal, la pérdida de muchos alumnos y el hecho de que los estudiantes fueran atendidos por ayudantes y no por profesores) generó tensión y estuvo a punto de disgregar al grupo. (Magdalena Fresán citada en Torres, 2009: 163).

A estas confrontaciones se sumaba la opinión provocadora, de que la nueva Unidad contaría con una planta académica de mayor calificación que la de Iztapalapa, cuando ésta se había distinguido durante treinta años precisamente por esa característica. La lucha de influencias, las interacciones entre académicos y la recuperación de experiencias institucionales se condensan en gran medida en este tipo de encuentros en donde volvieron a emerger las discusiones sobre los grandes aciertos y desaciertos de las primeras unidades académicas.

El peso del grupo de Iztapalapa seguía manteniendo su presencia a pesar de haber delegado las tareas en una primera rectora, que provenía de otra Unidad, y mediante el marco orientador que había establecido desde el inicio, parecía que podía seguir ejerciendo su influencia mediante ciertos condicionamientos:

Por ejemplo, a Magda le pusieron como condición “no vayas a hacer módulos después, no queremos un sistema modular en Cuajimalpa”, ahí hay una discusión abierta y ahí hay una discusión histórica que se faja en Cuajimalpa poniendo esta condición de restricción...no hay nada escrito que le hayan prohibido formalmente, sino que simplemente eso venía dado digamos dentro de las precondiciones (2XR).

Además de las tensiones y rencillas existentes entre las distintas unidades (lo que en esta cita se denomina como “discusión histórica”), hay que recordar que la intención de no hacer una copia de algún modelo fue algo ampliamente acordado, y en este sentido prevaleció una lógica de cierto tipo de prohibiciones o impedimentos para crear “clones” con Cuajimalpa. Además, aquí se evidenció otra dimensión política en la que los académicos iban más allá de lo normativo, ejerciendo acciones y negociaciones para defender los objetivos que se habían planteado cada uno en su momento durante este proceso de cambio y de creación.

Hablando de la dimensión política, estas primeras discusiones entre la rectora y los académicos de UAM-I deben analizarse teniendo en cuenta un factor subyacente.

Existía una tensión desde el momento que se encontraban negociando, ahora en otro plano, dos personas que habían participado en la terna para elegir al primer rector de la Unidad (Fresán y Arroyo). Arroyo no había podido asumir la rectoría y sin embargo se encontraba ahí por su compromiso con el diseño de una de las carreras más importantes de la UAM-C (matemáticas aplicadas). Ella había sido una candidata con fuerte poder competitivo y estrechos vínculos con los principales académicos del primer círculo, a pesar de que por la resolución de la Junta Directiva no pudo ocupar la rectoría. Al respecto un académico opina: “yo me imagino que también hubieran pensado que la persona más idónea (para ocupar la rectoría de UAM-C), era una persona que conocían realmente, porque aunque conocían a Magdalena Fresán, ella venía de otra Unidad” (2XF).

Los factores políticos finalmente tuvieron un peso importante en la dinámica del trabajo en equipo; el papel de los representantes de la Unidad Iztapalapa se había visto equilibrado, si no disminuido, cuando la primera rectora conformó su primer equipo con representantes de la Unidad Xochimilco. Sin embargo, esas tensiones no afectaron la cooperación necesaria para poder materializar las ideas sobre la Unidad que se habían acumulado hasta ese momento, de hecho, María José Arroyo desempeñó un papel fundamental en el éxito del trabajo colectivo del Departamento de Matemáticas Aplicadas y Sistemas. Recordando dicha situación, la primera rectora expresa: “tengo que vivir eternamente agradecida con María José, también Manuel Gil fue muy apoyador...fue una terna donde yo creo que cualquiera de los tres hubiéramos sido respaldo para los otros, para cualquier otro que se hubiera quedado”.

En los procesos de cambio y de promoción de nuevas ideas, es importante que las agendas de los actores y los cambios propuestos se planteen de manera constructiva, sin asignación de culpas; esto evita que la gente involucrada se sienta acusada, o subvalorada por el desempeño que ha venido realizando (Eckel, Green y Hill, 2001: 20). En el primer apartado se vio que la cautela del emprendedor es un factor vital para abrirse camino en sus proyectos y reducir resistencias, y eso es observable en tensiones como esta. A pesar de que el tema de comparación de las unidades y sus atributos había comenzado desde las discusiones en Colegio Académico en abril de 2005, fueron muy pocas las ocasiones donde las discusiones profundizaron en identificar “lo malo” de los modelos o prácticas de las tres primeras unidades.

Mantener el consenso era primordial y no podía sucumbir ante las tensiones e implicaciones políticas de los académicos presentes. Fresán tenía claro eso cuando además de pedir a los académicos de Iztapalapa que permanecieran en la reunión, sugirió incorporar a los matemáticos de la Unidad Azcapotzalco a la discusión de la carrera de matemáticas aplicadas, con lo cual el diálogo en la reunión se tornó más fluido (Torres, 2009: 163). Aligerar las tensiones conllevaba tomar decisiones sin realizar juicios en contra de alguien en particular, la deliberación no debía ser percibida como evaluación o juicio hacia nadie. Este tipo de sutilezas pueden considerarse “como un juego político único capaz de integrar esas presiones contradictorias”. (Crozier y Friedberg, 2009: 275). Esto fue llevando a cada subgrupo a la elaboración de más argumentos hasta construir un trabajo en equipo más fluido

3.5. Conclusiones

En estos dos círculos puede observarse que la apertura paulatina del proyecto de UAM-C mantuvo un marco orientador desde el principio, sin que ello coartara el potencial innovador y de contribuciones que el segundo círculo realizó. Cada uno de ellos tuvo aportes específicos cuyo análisis se realiza en el capítulo cinco, debido a que en este capítulo el interés está centrado en el proceso de negociación de los emprendedores.

Estos dos primeros grupos constituyeron grupos o sistemas de acción cuya organización se basó principalmente en la afinidad entre colegas y vínculos de trabajo de antaño además de la posesión de ciertos rasgos compartidos. Hasta esos momentos la profesión o disciplina de adscripción no fue un criterio importante para organizarse.

El paso del primer al segundo círculo significó al mismo tiempo un balance en cuanto a la influencia que estaba recibiendo Cuajimalpa. El primero estuvo compuesto mayoritariamente por académicos de Iztapalapa especialistas en las ciencias duras lo cual pudo orientar el interés por darle peso a las matemáticas aplicadas (IcCI, IcXM). Dentro de este grupo los actores que se constituyeron emprendedores como tal fueron Luis Mier y María José Arroyo dadas las ideas que plasmaron en la propuesta y justificación inicial de la Unidad.

La mayoría de los integrantes del segundo círculo (Primera rectora y colegas) provino de la Unidad Xochimilco y, a diferencia de esa especialización en las ciencias

duras, tuvo el dominio de temas en el campo educativo, entre ellos el campo curricular. Hay que recordar que en palabras de la primera rectora, este factor y la confianza en la experiencia previa de sus colegas fue un factor de vital importancia ante un proyecto en el que ellos eran los primeros y debían lidiar con numerosas tareas que no les correspondían en un contexto de gran incertidumbre. Estos elementos fueron un plus que les permitió plasmar innovaciones en niveles más específicos de la estructura de la Unidad e ir más allá de los principios delineados por el primer círculo.

Una de las alianzas más significativas fue la establecida alrededor del proceso de designación del primer rector de la Unidad Cuajimalpa, un paso de suma importancia que el Colegio Académico debió dar en la configuración que iba a adquirir esta Unidad. En esos momentos existía un considerable apoyo entre María José Arroyo y Luis Mier, él era presidente de la Junta Directiva y los dos eran originarios de UAM-I. Un vínculo que podría denominarse personal y de Unidad.

Existió también otro vínculo decisivo para el momento de la designación. A partir de algunas entrevistas, es posible inferir que no solamente Arroyo y Gil eran favorecidos por su alianza, sino que también era el caso de Fresán y Rubio (3AII, IcXM, 3DXV) ya que ella había mantenido un trabajo relativamente cercano cuando él había sido Rector General. De igual manera, es probable que la designación de Fresán se haya debido al vínculo que Julio Rubio guardaba con la Junta Directiva, a pesar de que él no era parte de dicha Junta, seguía conservando influencias significativas en ella.

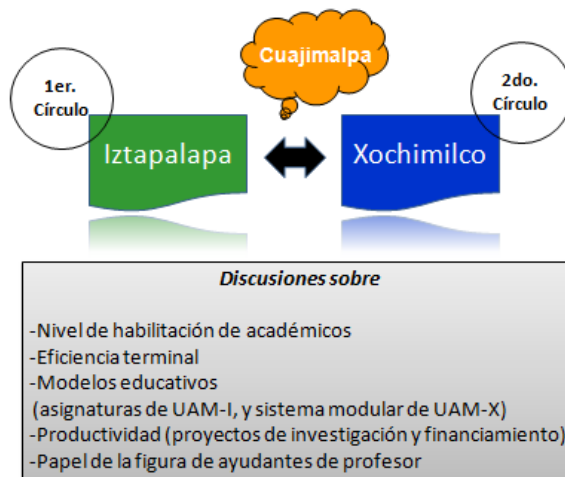
A pesar de que Luis Mier trabajó de manera cercana con algunos miembros de la Junta, parece no haber logrado posicionar a la candidata que llamó para trabajar de manera cercana con él. En este caso podría decirse que el vínculo Junta Directiva - Julio Rubio - Magdalena Fresán tuvo mayor efectividad que sus colegas tomados individualmente y que la alianza de los originarios de UAM-I.

La figura de Julio Rubio fue decisiva no sólo como apoyo en el marco gubernamental para la concreción de la cuarta unidad. A partir de algunos datos se observa que también lo fue por su vínculo histórico con la primera rectora. Considerando que este académico tenía una experiencia de trabajo de más de diez años en UAM-I, se pensaría que su participación favorecería a los candidatos originarios de dicha Unidad (pensando en posibles contactos logrados en tantos años de trabajo). Sin embargo, es posible concluir que en este caso fue más fuerte el vínculo personal que el de Unidad. En concordancia con estos hechos, las alianzas no

solamente respondieron a la Unidad de origen, a la afinidad, o a los campos de dominio o disciplinas (por separado), sino a una combinación interesante de todos estos factores.

Ahora bien, en el camino para lograr crear contenidos innovadores se revivieron discusiones históricas en torno a competencias entre unidades, lo que involucró cualidades y debilidades. En el caso de los dos primeros círculos vistos en este capítulo, no se presentaron discusiones que involucraran opiniones sobre la Unidad Azcapotzalco.

Figura 9
Una competencia de antaño revive



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas.

Hay que recordar que en esos momentos se dio un alto nivel de tensión entre las visiones de los participantes. En los primeros encuentros entre el grupo directivo y la comisión de matemáticas aplicadas (primera en formarse) se jugaban dos factores de tensión: a) las visiones que cada académico tenía respecto a su Unidad de origen y b) el tipo de participación distinto de cada uno de ellos, es decir su pertenencia a determinado círculo.

En sus esfuerzos por innovar, los académicos fundadores necesitaron recurrir al mejor capital académico e institucional disponible para tenerlo como referencia y realizar un balance sobre él. Además de esto, también se encontró la autocontención y la autocrítica, es decir, el reconocer las debilidades del espacio de trabajo propio y entonces dar oportunidad a otras experiencias y prácticas para ser retomadas. En

concreto, las características de la planta académica de UAM-I fue algo reconocido como positivo (2XF, 3MIA, 3MIS), no así el modelo educativo de la Unidad (2XF, 3MIA), lo cual habla de los esfuerzos por equilibrar las influencias. En el desarrollo de estos dos primeros círculos ha sido notoria la falta de participación de la Unidad Azcapotzalco. Una primera razón puede ser que ningún académico de esa Unidad tuvo una participación importante desde las primeras gestiones de fundación, y otra, que en la misma terna para elegir rector no había un representante respectivo.

Ahora bien, en el trasfondo de las discusiones que se acaban de analizar se encontraba también el prestigio de la planta académica de la UAM, con importante reconocimiento a nivel nacional e internacional de sus disciplinas respectivas, donde “todos tenían una voz autorizada para opinar sobre los diferentes temas de la vida en la nueva universidad” (Manuel Outón en Torres, 2009: 203). Fueron esas “voces autorizadas” las que posteriormente tomaron un papel protagónico en ese proceso de creación de la UAM-C. Ellos, los académicos que diseñaron los primeros planes de estudio, constituyeron el tercer círculo de emprendedores, en donde se podría decir que prácticamente todo el sistema UAM entró de lleno a la participación en el diseño de las primeras carreras de la nueva Unidad. Una compleja tarea atrapada entre la premura de los tiempos y un deseo constante por lograr innovar con los contenidos de UAM-C, lo cual generó dinámicas propias de negociación y alianzas distintas a las anteriores que serán vistas en el siguiente capítulo.

4. “Del nido a la selva”: Encuentro entre disciplinas y modelos educativos en el tercer círculo de emprendedores

Los propios profesores sugirieron invitar a colegas externos que se sumaron a los grupos de trabajo. Trabajamos intensamente...Debimos haber estado “locos” para emprender esa tarea. Recuerdo a Ma. José Arroyo, a Patricia Saavedra, a Yolanda Legorreta, a Bruno de Vecchi. Pienso en la palabra griega *hybris* (desmesura) para describir el espíritu que privaba en las reuniones de trabajo de aquellos profesores.

Manuel Outón Lemus
Coordinador de Apoyo Académico UAM-C

4.1. Introducción

El primero de junio de 2005 culminaba una primera etapa en el proceso de establecimiento de la cuarta unidad. Asentado en una zona boscosa, el terreno “El Encinal” había sido elegido para la toma de posesión de la primera rectora de UAM-C. Ante miembros de la Junta Directiva, la rectora presentaba su plan de trabajo 2005-2009 haciendo énfasis en la protección de los ecosistemas y conservación de los recursos naturales para la zona (UAM, 2005). Esto no impidió que meses más tarde aparecieran protestas vecinales alegando irregularidades ilegales sobre el terreno y el daño ecológico potencial y grupos de intereses económicos sobre la zona.

No obstante, el reto inmediato era otro. La Unidad estaba aprobada, su representante también, ahora debían construirse los cinco primeros planes de estudio que aportarían a su identidad. En opinión de Manuel Outón, una tarea rica, ardua pero también “esquizofrénica”.

El proceso de elaboración de los primeros planes y programas de estudio de la Unidad Cuajimalpa se llevó a cabo en dos momentos. El primero de ellos comenzó poco tiempo después de ser designada la primera rectora de la Unidad, desde junio hasta septiembre de 2005, teniendo como objetivo diseñar los planes de estudio en lo general y los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA) de los primeros trimestres para que fueran aprobados por el Colegio Académico. El segundo momento se dio cuando la Unidad ya había comenzado a operar, ahí los integrantes de la nueva planta académica se encargarían de concluir ese diseño (Torres, 2009: 26). El primer momento es el que se analiza en este capítulo y corresponde a la intervención del tercer círculo de emprendedores. Este círculo está compuesto por cinco comisiones

de trabajo en donde se vivieron discusiones y dinámicas muy distintas. En una segunda etapa de elaboración, esos planes volvieron a ser discutidos reorientando su fisonomía inicial, no obstante, el estudio de esos momentos posteriores escapa a los alcances de este trabajo y sólo se hacen menciones breves al respecto en el capítulo seis.

El análisis que se hace aquí de la elaboración de estos planes, y no de otras tareas que se dieron simultáneamente, responde al interés por destacar las formas organizativas de ese tercer círculo de emprendedores, además del papel de las disciplinas y modelos educativos al interior de la UAM en la búsqueda de la innovación.

A lo largo de este capítulo se efectuará una comparación constante entre las dinámicas de trabajo vividas por cada comisión, enfatizando principalmente los casos de las comisiones de matemáticas aplicadas y diseño que fueron las que mayores elementos brindaron para este análisis.

El primer apartado presenta las cinco comisiones que elaboraron los planes de estudio de la cuarta unidad, describiendo a cada uno de sus integrantes, así como la forma en que fueron conformados. El segundo apartado analiza las distintas formas de trabajo que caracterizaron a los equipos. Finalmente, una tercera parte expone los avatares de la innovación curricular analizando el papel que jugó cada disciplina junto con los intereses de los académicos y sus vínculos con referencias de orden internacional.

Todos estos procesos fueron cruzados por dos ejes: a) las influencias entre los tres modelos educativos / Unidades internos de la UAM y b) la orientación tanto disciplinaria como profesionalizante de cada plan de estudios. Ambos ejes se encuentran presentes a lo largo de este capítulo como el marco analítico de un “enfrentamiento” organizativo en donde los académicos debieron dejar su “nido de algodón” para “salir a un mismo espacio donde se toparon con personajes que provenían de otros nidos, de diferentes especies, y que había que competir con ellos por el alimento de la cañada que era el mismo para todos” (Manuel Outón en Torres, 2009: 203).

4.2. Caracterización del tercer círculo de emprendedores

Este grupo comenzó a intervenir en el establecimiento de UAM-C hacia junio de 2005 al aceptar el reto de elaborar planes de estudio innovadores. Ellos tuvieron como

marco de trabajo y referencia las aportaciones previas de Luis Mier y Magdalena Fresán, quienes habían edificado gran parte de la estructura de la Unidad. Sin embargo, los académicos que se incorporaban aun debían aportar la primera oferta académica en un breve periodo de tan sólo tres meses.

El estudio de estos académicos como “sistemas de acción” puede brindar pistas para analizar las distintas formas en que lograron producir planes de estudio a partir de posiciones y visiones diferenciadas. De acuerdo con los autores de este concepto, así es más fácil “descubrir a partir de las vivencias de los actores, las verdaderas agrupaciones y las verdaderas discrepancias que no son más que eventualmente y de manera problemática siempre, los factores de clase o de categoría socioprofesional.” (Crozier y Friedberg, 1991: 240).

Los factores de carácter “profesional” interesan directamente en este capítulo ya que sus vivencias estuvieron relacionadas con la naturaleza de su profesión. En este espacio los académicos contribuyeron haciendo uso de su correspondiente margen de libertad otorgado por el dominio de sus especialidades, un espacio no menor, en donde ellos pudieron imprimir su propia contribución.

Tenían que recurrir a los cuerpos académicos de las unidades, porque nadie puede saber de matemáticas y de administración y todo, entonces yo creo que hicieron consultas de cada Unidad, ¿quiénes son los profesores que pueden responder a eso?, dijeron “a ver, ahí está el paquete, ahí está el problema ¿pueden hacerlo o no?” (3DXT).

Hay que recordar aquí dos elementos vistos en el tercer capítulo. La búsqueda de los nuevos emprendedores al interior de la UAM respondía a dos preceptos: 1. La misma organización multicampus de la UAM incentiva la participación de toda la comunidad en un evento de expansión universitaria, lo cual se relaciona con la preservación de la identidad institucional, 2. La planta docente de la UAM era considerada por varios, entre ellos la primera rectora de UAM-C, como una de las mejores en el país, lo cual reforzó la idea de recurrir a ellos.

Dichos elementos posibilitaron un poder de agencia para este tercer círculo; ellos tenían la capacidad de dominar los contenidos específicos de los planes de estudio sobre los que gran parte de la comunidad académica tenía sus ojos puestos. Este espacio de dominio que ellos detentaron constituye una de las 4 fuentes de poder en una organización. Según Michael Crozier y Erhard Friedberg esas fuentes son 1. La

competencia de una especialización funcional, 2. Tener una posición clave en la relación entre la organización y el medio, 3. Dominar las comunicaciones y flujos de información, y 4. Aprovechar el uso de las reglas organizativas (Crozier y Friedberg, 1990: 70-73). Para este caso, el poder que hay que enfatizar es el de la competencia de una especialización funcional:

El experto es el único que sabe cómo hacer las cosas, que dispone de los conocimientos y de la experiencia del contexto, lo cual le permite resolver algunos problemas cruciales para la organización. Su posición es, pues, mejor en la negociación y en la organización que frente a sus colegas (...) basta con que aproveche la dificultad que representaría reemplazarla. (Crozier y Friedberg, 1990: 70-71).

Se trataba de académicos con sólidas trayectorias, experiencia en puestos directivos o relacionados con la toma de decisiones y con redes importantes en el ámbito internacional de sus respectivas disciplinas, algunos casi fundadores de la UAM. Precisamente por ello “voces autorizadas” para intervenir, según Manuel Outón, y “una de las más fuertes (plantas académicas) de la República Mexicana”, de acuerdo a Magdalena Fresán.

Además a esta necesidad de tener a “los expertos”, el llamado a los académicos de las otras unidades respondía a otros dos factores: 1. La necesidad de dotar de mayor certidumbre al complicado inicio de la Unidad y 2. El intento de lograr planes con una influencia equilibrada por parte de las primeras unidades. Las primeras unidades podían (y debían) colaborar en el logro del establecimiento de UAM-C:

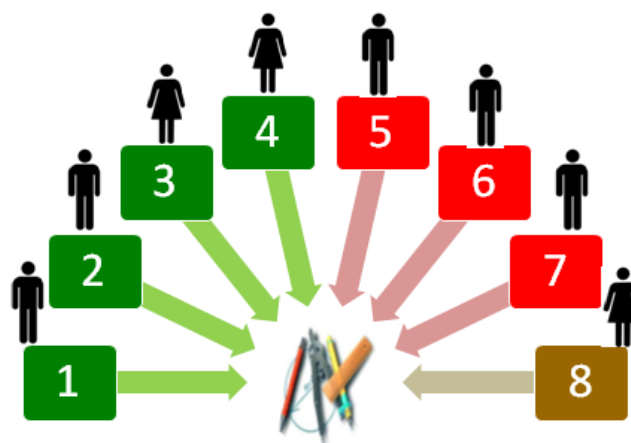
Me quedaba muy claro que empezar una nueva Unidad, o empezaba a cobijarla con las unidades existentes o iba a ser muy difícil. Es decir, empezar desde que viene el rector, sin terreno, sin construcciones, sin nada, que no estuviéramos cobijados por las otras unidades, hubiera sido más aventurero de lo que fue (2XF).

Como ya se ha visto, ese carácter “aventurero” implicó algunas negativas y dudas sobre UAM-C como proyecto general, lo cual hacía cada vez más necesario involucrar a las otras unidades con la finalidad de que se apropiaran más del proyecto; finalmente se trataba de un evento que incumbía a la UAM en general. Además, un proyecto tan apresurado ante un inminente cambio de gobierno institucional y federal, tenía que echar mano de su misma comunidad académica, a partir de lo cual se puede observar un sentido de colaboración, como se verá más adelante:

La gente que invita uno de fuera es muy fácil que venga una vez, pero no que venga muchas veces porque no se le paga ni nada, sino que se les invita para que vengan por motivo propio, en cambio, invitar a la gente de dentro a un proyecto nuevo es mucho más fácil (2XF).

El llamado a la propia comunidad incluía una gran ventaja: tener conocimiento de la propia universidad, específicamente el funcionamiento de sus órganos y el apego a los principios fundacionales (capítulo dos). Ahora, en el intento de equilibrar la experiencia e influencia de las tres unidades se trató de que las comisiones estuviesen compuestas de académicos provenientes de las tres unidades académicas y de instituciones externas en la medida de lo posible. Una comisión por cada carrera que se iba a diseñar, cinco en total. Dependiendo de la licenciatura que se iba a diseñar, se invitaron a académicos de una u otra Unidad (había carreras que estaban en sólo una o en dos). Respecto a los académicos externos, no se logró contar con una alta participación de ellos, aunque esto no afectó la diversidad buscada para la conformación de las comisiones

Figura 10
Comisión de Matemáticas Aplicadas



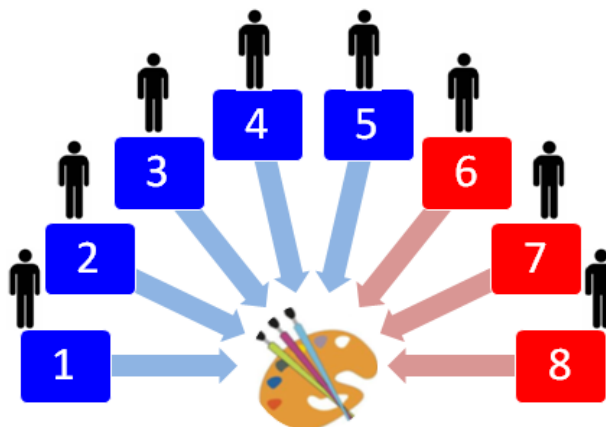
Académico	Unidad / Institución	Especialidad
1. Ernesto Pérez Chavela	Iztapalapa	Ecuaciones diferenciales y geometría
2. Jesús Álvarez Calderón	Iztapalapa	Ingeniería química
3. María José Arroyo Paniagua	Iztapalapa	Álgebra
4. Patricia Saavedra Barrera	Iztapalapa	Análisis numérico aplicado
5. Rafael López Bracho	Azcapotzalco	Informática (inv. de operaciones)

6.Felipe Monroy Pérez	Azcapotzalco	no disponible
7.Lino Reséndiz Ocampo	Azcapotzalco	no disponible
8. Ma. Del Carmen Jorge y Jorge	IIMAS-UNAM*	Ecuaciones diferenciales

*Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas de la UNAM.

Fuente: elaboración propia con base en Colegio Académico (2005) y datos de los académicos en línea.

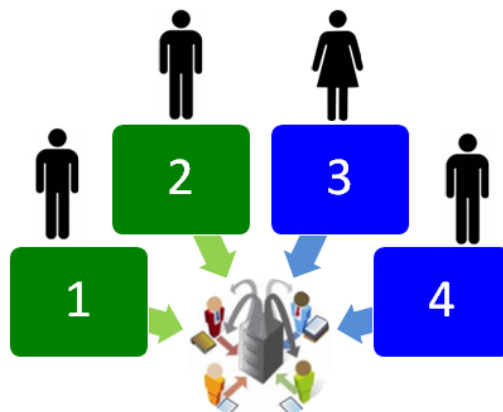
Figura 11
Comisión de Diseño



Académico	Unidad / Institución	Especialidad
1.Bruno de Vecchi Espinosa de los Monteros	Xochimilco	Nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)
2.Alejandro Tapia Mendoza	Xochimilco	Gestión del Diseño Gráfico (GDG)
3.Antonio Rivera Díaz	Xochimilco	GDG
4.Francisco José Soto Curiel	Xochimilco	Museografía para la difusión de ciencia
5.Víctor Manuel Muñoz Vega	Xochimilco	Métodos y técnicas para la prefiguración
6.Luis Herrera Gtz. de Velasco	Azcapotzalco	Medios impresos
7.Francisco G. Toledo Ramírez	Azcapotzalco	NTIC
8.Luis Soto Walls	Azcapotzalco	Diseño y educación

Fuente: elaboración propia con base en Colegio Académico (2005) y datos de los académicos en línea.

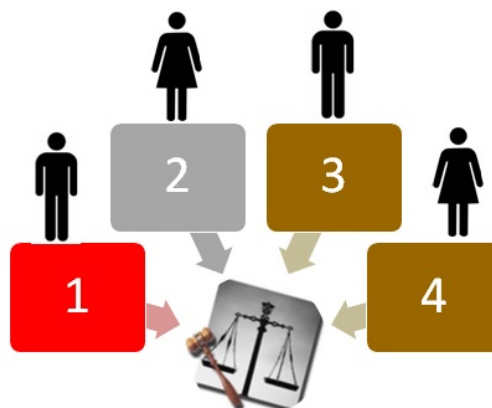
Figura 12
Comisión de Administración



Académico	Unidad / Institución	Especialidad
1.Eduardo Ibarra Colado	Iztapalapa	Estudios sobre la universidad
2.Pedro Solís Pérez	Iztapalapa	Gestión ambiental
3.Margarita Fernández Ruvalcaba	Xochimilco	Ciencias de Gestión
4.Salvador Andrade Romo	Xochimilco	Psicología aplicada a la educación

Fuente: elaboración propia con base en Colegio Académico (2005) y datos de los académicos en línea.

Figura 13
Comisión de Derecho

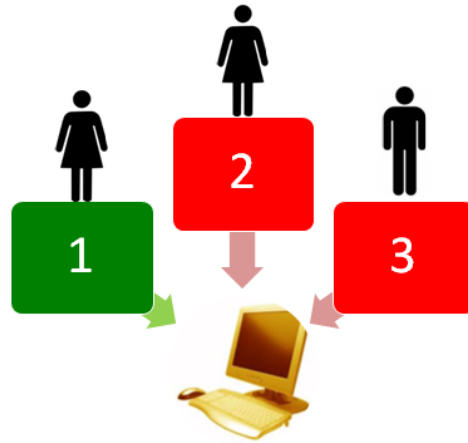


Académico	Unidad / institución	Especialidad
1.José Juan González Márquez	Azcapotzalco	Derecho ambiental
2.Yolanda Legorreta Carranza	Rectoría UAM	Normatividad universitaria
3.Manuel Becerra Ramírez	IIJ-UNAM*	Derecho internacional
4. Ma. Del Carmen Carmona Lara	IIJ-UNAM	Derecho ambiental y administrativo

*Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Fuente: elaboración propia con base en Colegio Académico (2005) y datos de los académicos en línea.

Figura 14
Comisión de Ingeniería en Computación



Académico	Unidad / Institución	Especialidad
1. Elizabeth Pérez Cortés	Iztapalapa	Sistemas
2. Ma. de Lourdes Sánchez Guerrero	Azcapotzalco	Ciencias de la computación
3. Francisco Javier Zaragoza Martínez	Azcapotzalco	Combinatoria y optimización

Fuente: elaboración propia con base en Colegio Académico (2005) y datos de los académicos en línea.

Como puede observarse no todas las comisiones tuvieron la misma proporción de integrantes ni de representatividad de instituciones tanto internas como externas. Esto puede deberse a que Matemáticas Aplicadas y Diseño fueron los planes de estudio que recibieron una especial preocupación por parte de los fundadores desde el principio de este proceso. Por su parte, Derecho e Ingeniería en Computación fueron las dos comisiones con más problemas para integrar sus equipos de trabajo, principalmente por ausencias de parte de algunos profesores y participaciones efímeras. En el caso de Ingeniería poca gente quiso colaborar y en derecho, carrera que sólo estaba en la Unidad Azcapotzalco, se intentó integrar a más académicos de fuera de los cuales dos fueron regularmente y uno esporádicamente (2XF).

En estos dos casos se puede comprender la influencia de la naturaleza de las disciplinas mismas sobre las comisiones. El hecho de que estas dos disciplinas (las más profesionalizantes) hayan presentado estos conflictos desde un principio puede deberse a que los académicos adscritos a ellas usualmente priorizan las prácticas operativas a las gestiones más académicas o investigativas (por lo menos más en comparación con las otras disciplinas tratadas aquí), argumento que se refuerza si se toma en cuenta la poca disposición que esos académicos mostraron a la hora de armar los equipos.

Ahora, ¿cómo fue que esos académicos llegaron a formar parte de las comisiones? Con el uso de un recurso importante del emprendedor institucional: las redes. Magdalena Fresán había desarrollado algunos vínculos académicos principalmente en dos espacios de su experiencia profesional. Durante su doctorado en la Universidad Anáhuac y el periodo en que fungió como Secretaria General de la UAM desarrolló vínculos que aprovechó para invitar a varios académicos a participar en el diseño de los planes. Los informantes (3DAS, 3MIA y 3MIS), por ejemplo, formaban parte de esos vínculos adquiridos durante esos periodos. La rectora podía comenzar a formar las comisiones confiando en que ellos, a su vez, invitarían a participar a otros colegas de los campos de conocimiento respectivos según sus criterios de confianza.

La Doctora Fresán, por ejemplo, nos conocía a (3MIS) y a mí y ella nos pide que le ayudemos a conformar el equipo de Matemáticas (...) Entonces la doctora Fresán acepta nuestra propuesta, nosotros le decíamos “estas personas” y ella nos dice “perfecto” y con ello trabajamos (3MIA).

La afinidad personal fue un elemento clave en el momento de contactar a académicos que estuviesen dispuestos a colaborar en planes de estudio prometedores y sin remuneración económica alguna. En la mayoría de los casos, la llegada a las comisiones se caracterizó por una dinámica tipo “bola de nieve” en la que la primera rectora y el Rector General invitaban a sus conocidos en cada una de las unidades, y estos a su vez, hacían partícipes a aquellos colegas que consideraban pertinentes para dicha tarea: “ yo invite a la gente que también había tenido aportaciones, este colega por ejemplo (...) que creía yo pues que era importante que participara, o este otro que es el Director (de División) actualmente” (3DAS), “y con algunos profesores la referencia de que “te conozco, sé que tanto te interesa, sé que te gusta la docencia, de que vas a tener cuidado en crear el programa” (3MIA).

Los mismos académicos valoraban la capacidad o pertinencia de la participación de sus colegas en el diseño de los planes de estudio. En otros casos, no fueron precisamente colegas, pero sí vínculos formados por puestos anteriores los que rindieron frutos:

El Doctor Mier, en ese entonces era el director de la División, de alguna manera él me tenía bien ubicada, sabía que yo tenía el posgrado en computación, además que había tenido yo esta participación en el diseño de la maestría (en UAM-I), había recién

pasado exitosamente por todos los órganos colegiados y supongo que todo eso contó (3IIP).

El criterio de la afinidad estuvo acompañado por el de la experiencia institucional y en el involucramiento con los órganos colegiados. Con ese voto de confianza en las personas que ya se conocían (de la misma Unidad de origen o de otras) se terminaron de formar los grupos. Gracias al uso de estos contactos las primeras comisiones se conformaron de manera relativamente rápida.

Algunos académicos tenían un “valor agregado” en esos requisitos que se esperaban de los participantes. Por ejemplo, dos integrantes de la comisión de diseño poseían, además del dominio en sus especialidades, cierta experiencia en los temas de pedagogía y currículum, una ventaja adicional en la tarea de elaboración de planes. Otros académicos contaban con el antecedente de haber diseñado o propuesto programas novedosos en la UAM:

Cuadro 3
Emprendedores con antecedentes de propuestas novedosas

(3AII)	(3DAS)	(3IIP)
“Teníamos el mejor plan de administración, porque ese plan de administración yo lo había elaborado durante cuatro años en (otra Unidad), por eso te decía que los planes son historias distintas, (...) cuando me llaman a Cuajimalpa, en (esta otra Unidad) no lo quisieron implementar, pero era el mejor plan, actualizado.”	“Habíamos en algún momento propuesto una carrera la cual, por circunstancias del momento, no se lanzó, no llegó avanzarse en mucho, pero se hizo el planteamiento general de una carrera que se iba a llamar “Diseño de bienes de capital” en (otra Unidad), después cuando yo me pase para acá, bueno estuve colaborando en varias cosas (...) hasta cuando se empezó el proyecto de Cuajimalpa mas bien había participado en otro que iba a ser una carrera de arte y diseño.”	“En ese momento yo había encabezado la creación de la Maestría en Ciencias y Tecnologías de la Información, de aquí (en mi Unidad), y recientemente había presentado en un Colegio justamente la creación de esa maestría. Supongo que esa fue una cuestión que me confían, que sabían del trabajo que estábamos haciendo aquí.”

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas.

A través de estos tres académicos se manifiesta un deseo de transformación en el diseño de los planes, intentos de cambio que pudieron desarrollar en Cuajimalpa, no así en sus unidades. Uno de ellos comenzó a diseñar el plan en 2001 en otra Unidad, que fue aprobado hasta 2008 y sin la reforma radical originalmente propuesta. Otro afirmó que la dificultad de contratar académicos con el perfil adecuado a su plan propuesto fue un impedimento para llevar a cabo esos cambios. Se puede decir que, además de la cuestión de la afinidad personal, fueron importantes estas iniciativas de

cambio y pretensiones de renovar planes de estudio desde antes de que se creara la cuarta unidad. Académicos como estos reflejan con mayor claridad el espíritu de emprendedor al hacer uso de su creatividad y tomar la iniciativa de cambio, buscando llevar un paso adelante los planes y programas de sus respectivas disciplinas.

4.3. Influencias y resistencias en las formas de trabajo

Una vez conformados los equipos de trabajo, el segundo círculo debía asegurarse de que los planes que estaban por elaborarse correspondieran a los preceptos del modelo educativo que se había planteado, con lo cual se presentó el marco orientador al que debieron circunscribirse los académicos recién incorporados.

Instaladas en los primeros días de junio, las cinco comisiones tuvieron como coordinador a Manuel Outón, quien organizó una primera reunión con todas ellas. A pesar de que el primer Secretario de Unidad Oscar Comas y la primera rectora Magdalena Fresán, llegaron a participar en varias reuniones de esas comisiones, fue Manuel Outón quien oficialmente se encargó de acompañar y guiar esas actividades llevadas a cabo en la Rectoría General de la UAM. De esta manera, Outón fungía como puente entre el segundo y tercer círculos, encargándose de mantener el apego al modelo planteado por la rectora, pero sin coartar la libertad y creatividad de los especialistas de cada grupo.

Con estas dinámicas se trataba de asegurar un “cerco cognitivo” para aterrizar y mantener la esencia del modelo educativo planteado anteriormente: “una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento” (Frigerio, 1991: 23) planteadas de la siguiente forma.

Las primeras impresiones al recibir el esquema curricular a seguir coincidían en que era “interesante”: Por ejemplo: “se me hizo muy interesante que se formulara así, no era nada mas así de “hagan un programa de una carrera”, sí, hagan un programa de una u otras carreras pero en base a [sic] una plataforma común que involucre a las diferentes Divisiones” (3MAM). Desde esa curiosidad inicial comenzó el diseño de los planes basándose en estos principios:

- a) Un trimestre inicial que introdujera al alumno al modelo educativo mediante cursos sobre la cultura sustentable, el desarrollo de la lógica, la argumentación, el razonamiento matemático y los conocimientos sobre las distintas carreras.

- b) Crear vínculos curriculares que promovieran la interdisciplinariedad entre carreras de una misma División Académica y entre Divisiones, de ser posible.
- c) Proponer y plasmar asignaturas optativas novedosas o poco fomentadas en cada carrera.
- d) Reservar el noveno trimestre para que los alumnos se fueran de movilidad. (Fresán, 2005).

Este marco organizador se plasmó en la *Estructura Curricular. Unidad Cuajimalpa* (2005), documento distintivo del segundo círculo de emprendedores (capítulo tres), y a partir del cual los planes y programas de estudio debían mostrarse congruentes con los propósitos del modelo educativo de UAM-C. Estructuras como esa “delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que estos pueden negociar entre sí...restricciones” (Crozier y Friedberg, 1990: 65).

Estos principios representaban los principios de trabajo a los cuales lo académicos analizados en este capítulo debían apegarse, pero al mismo tiempo, eran “espacios en blanco” para ser llenados por cada uno de los especialistas. Eso es un ejemplo del “papel *estructural y estructurante*” de un currículum, así como también “una propuesta y una demanda de profesionalización” (Frigerio, 1991: 24-25). Precisamente en este esquema se condensaron las necesidades de formación profesional que los primeros fundadores habían detectado a partir de sus estudios sobre la situación de los profesionales y de la educación superior en México (de la cual se puede observar un balance en el capítulo cinco).

Esos principios o ejes junto con los “espacios en blanco” a llenar reflejaron la “tensión existente entre la norma (lo instituido) y los actores (lo instituyente)” (Frigerio, 1991: 25) que fue librada de manera distinta en cada comisión como se verá más adelante.

A pesar de que varios de los académicos de esas comisiones detentaban prestigio y peso en sus campos de conocimiento respectivos, había una cuestión de poder expresada en las limitantes impuestas por la jerarquía institucional. Además de las restricciones a las que se apegaron tuvieron que lidiar con la presión de diseñar un plan innovador en tan sólo un trimestre: comenzaron a trabajar en junio apresuradamente ya que Colegio Académico debía aprobar los planes de estudio en julio o a más tardar los primeros días de septiembre, es decir, después de las

vacaciones de agosto y antes de iniciar el trimestre (Fresán citada en Torres, 2009: 164).

Más allá de la curiosidad general inicial, el recibimiento de estos principios curriculares y la presión del tiempo provocaron que se vislumbrara como una tarea realmente compleja de realizar a pesar de la libertad de aportes y de trabajo promovida por Manuel Outón, según la mayoría de los informantes.

En la opinión de un académico, se trataba de un esquema rígido en donde por “decretos” se solicitaba llenar contenidos: “el problema es que cuando tú haces un diseño curricular tú necesitas darle el peso que requiere tanto en la cantidad de horas como el tipo de contenidos” (3DAS). Este tipo de críticas fueron señaladas sobre todo por los académicos de la comisión de Diseño (3DAS, 3DXT), los cuales concuerdan en que la limitante de la premura ocasionó una reflexión y aportes bastante limitados.

En la comisión de Matemáticas Aplicadas se llegó a señalar la premura del tiempo pero no con ese énfasis, el esquema otorgado por Outón no constituyó una preocupación central para ellos, él les había dejado “las manos libres” y ellos tenían muy claro lo que querían y lo necesario para el perfil básico de un matemático aplicado (3MIS, 3MIA, 3MUJ). Desde este punto comienzan las diferencias entre estas dos disciplinas, y a partir de entonces tomaron caminos de colaboración sumamente distintos.

Es aquí donde la pertenencia a una profesión converge con el análisis de las comisiones como sistemas de acción concretos y esta idea se refuerza al considerar que precisamente la organización de estos académicos se articuló por la profesión a la que estaban adscritos: “Una profesión en un determinado campo puede constituir un sistema de acción concreto, pero esto no siempre es absoluto. Incluso la existencia de una asociación formal no es más que una prueba de que en este conjunto existe un grupo de dirección que constituye un pequeño sistema de acción.” (Crozier y Friedberg, 1990: 230)

Hay que recordar que el “sistema de acción concreto” designa a un conjunto de actores que regulan sus acciones para dar solución a los problemas de la acción colectiva y el conflicto (capítulo tres). Esto fue precisamente lo que hicieron esos académicos partiendo de los recursos que estaban a su disposición y conformando asociaciones temporales (comisiones) en donde se desplegaron acciones de contención, disuasión y consenso como se ve a continuación.

El tipo de integración que se tuvo al interior de cada comisión (familiaridad y relaciones con los pares) fue un primer factor de relevancia para observar la forma en que se desarrolló el trabajo grupal.

Todos los entrevistados de la comisión de Matemáticas Aplicadas afirmaron haber sostenido experiencias previas de trabajo juntos (3MIA, 3MIS, 3MUJ, 3MAM) teniendo conocimiento sobre sus distintas especialidades y formas de trabajar aunque fuesen de unidades distintas. Por ejemplo, tres de ellos habían tenido una experiencia laboral compartida en la Sociedad Matemática Mexicana.

Coincidían en que eran colegas con puntos de vista distintos pero respetables: “Para mí fue fácil integrarme, fue más difícil enfrentarme con otras mentalidades más puras, pero no porque viniera de fuera, para nada, porque yo ya tenía esa relación con ellas, entonces no me sentía totalmente de fuera” (3MUJ). Aquí se puede observar que algunas dificultades en cuanto al trabajo grupal, se debieron más a cuestiones de especialización que a la institución o Unidad de origen. La académica de esta cita fue la única integrante de esa comisión externa a la UAM, sin embargo esto no fue significativo en su integración y en lugar de ello señala como problemático el aspecto de trabajar con matemáticos más puros que aplicados.

Otro de los casos destacados por esa familiaridad fue la comisión de Administración: “fue una comisión muy (...) ¿Cómo podríamos decir? Cohesionada, porque la gente que la integró nos conocíamos desde hace muchos años” (3AII). Estos académicos tenían la peculiaridad de haber compartido numerosos proyectos y solían publicar juntos, lo cual se reflejaba en una importante experiencia laboral compartida a pesar de ser de unidades distintas.

Respecto a la comisión de Diseño existió esta familiaridad pero sólo al interior de cada grupo, es decir, entre los académicos de Xochimilco y entre los académicos de Azcapotzalco respectivamente. Algunos académicos sí conocían los antecedentes y especialidades de los integrantes de toda la comisión, pero sin tener familiaridad con ellos (3DXV, 3DXT). Esta falta de trato caracterizó desde un principio el trabajo en este grupo: “por ejemplo los de Azcapotzalco, nosotros realmente no los conocíamos mucho, entonces cuando no tienes muchos antecedentes y te pones a trabajar un mes, aparte de lo que tienes que hacer de trabajo, te tienes que ir acotando a tus experiencias” (3DXT). Tanto los antecedentes sobre el trabajo de los otros como la experiencia propia, fueron insumos para construir un plan de estudios que recuperase lo mejor de las unidades y que incorporara nuevos elementos. En este caso, el peso de

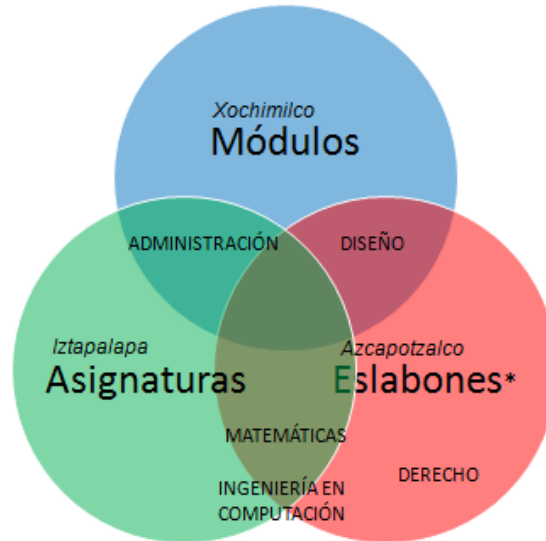
la experiencia propia, por parte de cada grupo, parece haber sido más determinante que los puntos que pudieran haber tenido en común, lo cual sí se llegó a dar, pero se revisará más adelante cuando se vean las referencias internacionales.

El “acotarse” a las experiencias propias, como se vio en la cita anterior, tenía que ver con la autorreferencialidad de los académicos de cada Unidad al interior de los grupos. ¿De qué manera consideraban a la disciplina que estaban trabajando en su propia Unidad? ¿De qué manera la consideraban en la Unidad ajena? La disciplina en cuestión y el modelo educativo de cada Unidad fueron dos factores que afectaron de manera diferenciada el trabajo al interior de las comisiones.

Cuando se menciona “modelo educativo” se está haciendo referencia, al mismo tiempo, a la influencia de la Unidad, ya que como se vio en el capítulo dos, a cada Unidad Académica de la UAM le corresponde un modelo educativo distinto (aunque en la actualidad Azcapotzalco e Iztapalapa tienen en común el uso de asignaturas). Este tipo de comparación que se presenta guarda similitud con la relación que hace Tony Becher (2001) entre la disciplina y el establecimiento.

El ejercicio comparativo que se realiza en este capítulo no puede aplicarse de manera uniforme o equivalente para estos dos elementos (disciplina y establecimiento), ya que la comisión de Diseño partió de la visión de dos modelos educativos sumamente distintos (módulos y eslabones), mientras que la comisión de Matemáticas Aplicadas partió de la visión de dos modelos que con el tiempo se han vuelto más cercanos (asignaturas y eslabones). Esto impide una comparación precisa para relacionar directamente el papel de la disciplina con el papel del modelo educativo, sin embargo, se analiza cada caso con las problemáticas respectivas en aras de recuperar elementos que se puedan comparar.

Figura 15
Intersección entre modelos educativos de la UAM*
y primeros planes de estudio de Cuajimalpa



Fuente: elaboración propia con información de entrevistas.

*Este modelo se utilizó básicamente para la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) (capítulo dos).

En esta figura se visualiza la influencia del eje de “modelos educativos”, es decir el modelo propio de la Unidad de origen de los distintos académicos. Observando la distribución del esquema anterior se entiende que cada comisión haya pasado por experiencias diferentes en sus actividades. Cada uno de estos modelos tenía treinta años de antigüedad para ese entonces y cada uno era susceptible de recibir críticas y halagos, pero esto constituyó solamente un primer eje. La elaboración de los planes de estudios también estuvo influenciada por la orientación más o menos profesionalizante que tenía cada uno (segundo eje).

Una orientación profesionalizante, tal como aquí se entiende, está relacionada con lo que Ulrich Teichler denomina áreas de conocimiento “orientadas por un objeto”, las cuales se definen por estar fuertemente dirigidas por la relevancia social que reflejan y la transversalidad que guardan respecto a disciplinas bien establecidas y sus temáticas favorecidas (Teichler, 1996: 433). Es decir, en ellas tiene mayor importancia la estructura de conocimientos y la orientación hacia un objeto de estudio lo cual las hacen básicamente operativas, en este caso, Derecho e Ingeniería en Computación son los ejemplos por excelencia.

Ahora bien, independientemente del grado de orientación profesionalizante de cada caso analizado, se utilizará el término “disciplina” indistintamente para referir a cada uno de los planes de estudio, entendiendo por “disciplina” la “comunidad de académicos que comparten un dominio de investigación intelectual o discurso” el cual “tiene una herencia y está esforzándose para llevar el desarrollo de su dominio o campo a un estado de conocimiento y significado más fructífero y continuamente más alto.” (King y Brownell, 1966: 68).

Teniendo esto como base se pretende explorar las formas en que las disciplinas se resisten o abren a los procesos de innovación, no se trata de hacer clasificaciones únicas y determinantes de ellas. Los dos ejes mencionados anteriormente estarán presentes a lo largo de este apartado y del siguiente como factores que marcaron las discusiones y las innovaciones en el nivel curricular. Lo que aquí se trata de mostrar es algo similar a la idea de Tony Becher de que “las formas de organización profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan” (Becher, 2001: 16), lo cual es vital en su idea de “disciplinas académicas” (37-39).

Comenzando con el análisis de las formas de trabajo, debe hacerse notar que la comisión de Diseño presentó al menos dos causas que propiciaron la discusión: la influencia de dos modelos bastante diferenciados al interior de la UAM (eslabones y módulos) y la estructura “laxa” de su disciplina. En ese orden se abordan ambos temas.

A partir de la experiencia institucional de cada grupo, en esta comisión se trató de concretar un diseño “sin apellido”, que no se limitara a ser gráfico, industrial, editorial o de ningún otro tipo. La propuesta de los profesores de Azcapotzalco se basaba en materias (en su sentido tradicional) mientras que los de Xochimilco se basaba también en materias pero “de otro tipo” (3DXV). Dos modelos pedagógicos enfrentados:

Llegamos a momentos de crisis porque llenábamos todo y nosotros poníamos todos nuestros módulos y ellos ponían todas sus materias y eso nos daba una estructura gigantesca e incomprensible entonces al final yo dije un día “es que hay que pensar, renovar en términos de las discusiones también del Diseño internacionales, apostarle por nuevos modelos curriculares (3DXT).

A pesar de que la premisa de crear un plan novedoso era compartida y entendida por los integrantes, las referencias a su Unidad de origen se hacían presentes, fuera de manera inconsciente o no tanto. Aquel académico cuyo plan finalmente influyó más, hablaba de apostarle a nuevos paradigmas y tener en cuenta que la innovación estaba en la articulación creativa del plan, no en una simple sumatoria de perspectivas.

También el que tuviera una definición clara del contenido de la materia, o sea para nosotros es muy claro decir “vamos a estudiar (...) maderas” o “vamos a estudiar Introducción a la Computación” y entonces como que la misma denominación de la materia dice cuáles son sus contenidos. La idea que se tiene en Xochimilco es distinta, es más bien de dejar abierto a un ámbito general, entonces te dice “La Presión Social del Medio Ambiente” en vez de hablar de “La Ecología” o “El Problema de Sustentabilidad”. Entonces eso para nosotros era muy indefinido y el problema de la indefinición es que aunque te da libertad y cierta flexibilidad también, deja muy poco claro cuál es la intencionalidad de los proyectos (3DAS).

La concepción que cada uno de los grupos tenía sobre el currículum y las distintas “materias” al interior del plan de Diseño era distinta. Recuérdese que el modelo eslabonario de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) de Azcapotzalco se había caracterizado por tener materias o asignaturas mientras que el de Xochimilco trabajaba con módulos (capítulo dos). Mientras la “materia” es precisa en la definición de los contenidos de lo que ella abarca, el “módulo” es una unidad o ámbito integrador que se define por una problemática o eje articulador, no sólo por un contenido concreto como la materia, es por ello que los académicos de Azcapotzalco la juzgaban como “indefinida”. Esto también ha formado parte de las críticas generales hacia el Sistema Modular de Xochimilco.

El peso de este último modelo, sin embargo, fue considerable durante las discusiones: “había una idea un poco de desproporción en relación a Xochimilco y sobre todo cuando estaba Solís (Ricardo), en particular él tenía grandes dudas sobre Xochimilco (...) entiendo que era como tratar de que fuera menos “xochimilca” el planteamiento” (3DXV).

Según este entrevistado, el mismo Ricardo Solís afirmó que hubiese preferido materias en un sentido tradicional (característica de los planes de estudio en la UAM-I, de donde venía Solís). Este personaje fue importante porque formaba parte del grupo

que se encargaría de aprobar los planes de estudio y fue uno de los que más señalamientos hicieron hacia la influencia del modelo de Xochimilco.

Ahora bien, la tensión entre estas distintas concepciones no solamente se dio en términos de modelo educativo, sino también de orientación profesional. La disciplina del diseño en la UAM tenía dos distintas configuraciones:

La diferencia que había entre la valoración de los aspectos económicos por ejemplo, o de mercado que para nosotros son muy importantes; todo este concepto de la mercancía y hacia dónde va dirigido el mensaje. La diferencia que en Xochimilco se tiene en relación a eso, cómo todo gira alrededor de una responsabilidad social. Entonces cuando se sugerían algunas materias que tenían que ver con lo económico y se tenía que hablar de mercado, ellos pues “no”, no hubo una buena recepción. (3DAS).

La mayor orientación del Diseño hacia el ámbito mercantil por parte de la Unidad Azcapotzalco fue un elemento de corte profesional que le era ajeno a los de Xochimilco, no porque no se le conociera, sino porque “su” diseño estaba más orientado a la comunicación y al ámbito social. De hecho existía una larga discusión sobre la pertinencia de que Xochimilco comenzara a introducir temáticas de ese corte en su plan de Diseño.

Estas diferencias intradisciplinarias responden al dilema de la unidad y la diversidad que existen en todo campo de conocimiento o disciplina. Dicha unidad y diversidad existen gracias al hecho de toda disciplina está sujeta a dos tipos de cambio, el temporal y el geográfico (Becher, 2001: 39). Es en este segundo aspecto donde se puede observar las diferencias entre las concepciones de estos profesores: el Diseño en la UAM ha estado dividido en dos tradiciones asentadas en esas dos Unidades. Esto responde a la estructura diferenciada y especializada de sus campi (capítulo dos). La dificultad para los académicos de esa comisión radicaba en hacer un Diseño que abrevara de ambas tradiciones y fuera al mismo tiempo distinto de las dos. Finalmente, “terminaron negociándose los dos modelos en realidad” (3DXT).

En el seguimiento de estos desacuerdos se puede observar que el consenso (teórico y metodológico, por así decirlo) al interior de las disciplinas es un factor de gran importancia cuando se intentan introducir cambios al interior de ellas. En el caso de Diseño, se estaría tratando con una comunidad “divergente que forma redes internas de tejido más flojo, es decir, donde los miembros constitutivos carecen de un

claro sentido de cohesión y de identidad compartida” (Becher, 2001: 58). Y así lo puso de manifiesto un miembro de esa comisión

La interpretación se puede dar de otra manera, no tiene nada que ver con las áreas o las disciplinas duras o las disciplinas antiguas que ya tienen muy claro su deber ser: lo que es un abogado (...) o un administrador, pues queda mucho más definido *a priori* que lo que es un diseñador. Entonces yo creo que por mucho la carrera que tuvo mayores complicaciones para hacerse fue Diseño por esa ambigüedad de lo que es la carrera (3DAS).

“Lo básico” de un diseñador no podía equipararse a “lo básico” para un matemático. Existía una distancia entre la estructura o naturaleza misma de ambas disciplinas lo cual impactaba en sus puntos de debate y sus referentes. Podría decirse que la comisión de Matemáticas Aplicadas, por el contrario, representaba a una comunidad “convergente y de redes tupidas muy ligadas internamente por su ideología fundamental, los valores comunes, los juicios de calidad que comparten, la conciencia de pertenecer a una tradición exclusiva (...) territorios intelectuales con límites externos bien definidos.” (Becher, 2001: 58).

Esto se puede ver, en parte, en sus constantes reiteraciones sobre lo “definidos” y “claros” que estaban sus objetivos a la hora de trabajar. Un informante de esta comisión incluso mencionó la naturaleza de la matemática como factor determinante en la aprobación de su plan de estudios ante Colegio Académico:

No hubo ningún problema, fue muy *smooth*, yo podría decirle que soy maravillosa expositora, ¡no!, las Matemáticas son las Matemáticas y el 95 por ciento de los individuos sienten a las Matemáticas como algo muy ajeno y entonces les da un miedo terrible mostrar su ignorancia. Mi impresión es que eso creó una barrera, nosotros teníamos muy claro a dónde ir, entonces como que sí llegamos con las cosas muy digeridas y muy trabajadas, pero mi sensación es que la gente no ahondó porque no quería ahondar, porque a esto de las Matemáticas no sabe cómo entrarle, esa es mi sensación (3MIS).

De acuerdo con esta opinión, los rasgos de la disciplina misma habrían inhibido críticas mayores al trabajo de los integrantes de esta comisión coadyuvando a un mejor proceso de aprobación del plan que en el caso de otras comisiones. En este caso no existieron las influencias y resistencias experimentadas en la comisión de Diseño, por lo menos no para las discusiones sobre el plan de estudios en específico. Las pocas dificultades durante las discusiones tuvieron que ver más con:

Las orientaciones, como que algunos preferían otras, la gente de Azcapotzalco quería que se orientara a ciertas cosas, y yo quería otras, las orientaciones, eso es inevitable, no sé por qué tenemos la tendencia a querer formar clones. Además había otras cosas, en Azcapotzalco en esos momentos parecía inminente que iban a abrir una nueva licenciatura o una maestría en Matemáticas Aplicadas (...) Entonces la gente de Azcapotzalco como que temía que este programa (Cuajimalpa) tuviera orientaciones que ellos pudieran copiar (3MIS).

Las orientaciones son ámbitos al interior de las disciplinas y al no formar parte del núcleo del perfil profesional a diseñar, no implicaron grandes resistencias. En este caso, a diferencia de Diseño, la influencia de las distintas Unidades o modelos educativos no tuvo relevancia. Esto también puede deberse a que los modelos representados en esta comisión eran más cercanos el uno del otro (asignaturas y eslabones) con lo cual se podría inferir que pudieron tener un mejor “entendimiento”.

No obstante, en esta comisión se originó una tensión que tenía que ver con las apreciaciones generales sobre la Unidad Xochimilco y de la Unidad Iztapalapa entre académicos de esta comisión y la primera rectora de Cuajimalpa, Magdalena Fresán.

Durante la primera reunión con la rectora algunos académicos de Iztapalapa sugirieron retomar elementos del modelo de su Unidad (Torres, 2009: 163), a lo cual la rectora se opuso remarcando las deficiencias que habían caracterizado a esa Unidad. La importancia de este momento fue tal que en la palabras del Dr. Outón: “Aquel encuentro fue casi una ruptura, pues nuestros puntos de vista diferían de los de aquella comisión académica” (Manuel Outón en Torres, 2009: 202).

En el capítulo tres se habló de esta reunión de manera breve para resaltar la búsqueda de consenso de parte de la rectora en medio de un ambiente tenso. No obstante, algunos académicos presentes en esa reunión negaron haber hecho esa sugerencia de seguir al modelo de Iztapalapa: “Dios nos libre, así te lo digo, hizo muy bien (Magdalena Fresán), definitivamente” (3MIA). Otro, incluso tomando una postura crítica ante el modelo de su propia Unidad: “la Doctora Arroyo había sido Directora de División (...) entonces si alguien estaba muy consciente de las debilidades del modelo Iztapalapa en docencia era la doctora Arroyo, sabemos de qué pie cojeamos, entonces no creo que quisiéramos hacerlo” (3MIS).

Este conflicto expresa por una parte la reafirmación de la competencia histórica entre Unidades en algunos aspectos e indicadores, y por otra parte expresa también un

ejercicio de autocontención en aras de dotar a UAM-C de las mejores experiencias institucionales que se tenían. El hecho de reconocer las fallas propias y tomar cierta distancia respecto a la Unidad de origen, habla de estos cuidados y prácticas de autocontención que también acompañaban a las discusiones. Ese tipo de acciones venían dándose desde la actuación del segundo círculo cuando se incrementó la influencia de UAM-X.

Por su parte, existió otro tipo de formas de trabajo al interior de las comisiones que resaltaron otros factores. En la comisión de Administración se puede decir que existió un equilibrio numérico (lo cual no sucedió en otras comisiones), de dos a dos, con la presencia de académicos de UAM-I y UAM-X, sin embargo, no fue ese equilibrio lo que impulsó la cooperación. Aquí fueron los vínculos laborales y la base de un proyecto previo común lo que redujo la existencia de discusiones o resistencias. Como se mencionó anteriormente, los integrantes habían tenido ya familiaridad en el aspecto laboral y más que tomar posturas respecto a sus Unidades de origen (como en Diseño), se basaron en un proyecto de plan de estudios previo en UAM-I:

“Partamos del proyecto de Iztapalapa”, que conocíamos muy bien dos de nosotros y no sé si mi otro colega porque ha tenido mucho contacto con Iztapalapa. Entonces ese proyecto se revisó, se adecuó, se hicieron los cambios que se tuvieron que hacer y entonces la comisión funcionó muy cohesionadamente porque no partió de cero (3AII).

Los académicos pertenecientes a UAM-X seguían manteniendo un contacto con trabajos y académicos de UAM-I. Estas experiencias y el constante vínculo con proyectos entre ambas Unidades, les valieron un trabajo familiar y un mayor entendimiento entre los cuatro colegas, aunque fuesen de Unidades distintas: “Cuando en un campo los científicos tienen grandes áreas de acuerdo sobre metas y significados, hay una gran probabilidad de ciertos cursos de acción” (Lodahl y Gordon, 1972: 58). En este caso es notable que la confluencia de ideas existente entre estos académicos facilitara el apego a la propuesta del plan previamente elaborado en Iztapalapa como su “curso de acción”.

El hecho de que “no partieron de cero” les ahorró mayores discusiones sobre los preceptos básicos del perfil profesional de su especialidad, a diferencia de las otras comisiones. Aquí ya existía un trabajo de cuatro años de antigüedad que fue

trasladado de UAM-I a UAM-C, adecuándolo, por supuesto, al esquema común que todos debían seguir.

Como último caso de las formas de trabajo, se presenta la experiencia de la comisión de Ingeniería en Computación que se aleja de las implicaciones que se han presentado para todas las demás. Los factores de modelo educativo, orientación profesionalizante, experiencias previas y proyectos comunes no estuvieron presentes en esta ocasión. Este caso representa a las disciplinas que tienen una estructura interna altamente cohesionada y difícilmente varían respecto a la institución o espacio en donde estén asentadas:

Estábamos buscando la manera de integrar este resultado de trabajo de la INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) con el estándar, con la recomendación curricular de estos organismos internacionales, pero más que discusión fue buscar la manera de considerar ambas cosas, de conciliarlo, de poderlas integrar para atender la necesidad que se había detectado en el país por la INEI y también atender las recomendaciones de esos organismos internacionales de lo que debía ser un currículum de ingeniería. Fuera de eso trabajamos muy bien, y me parece que no había mucho tiempo para discutir (3IIP).

En este caso no existieron elementos de controversia. Las ingenierías en computación existían tanto en la UAM-I como en UAM-A, pero eso no parece haber tenido la menor influencia en el trabajo de esta comisión. Como se observa, las ligeras dificultades presentadas se dieron más bien por tratar de conciliar criterios de organismos internacionales líderes en dicha disciplina.

Si se considera que los referentes internacionales jugaron un papel determinante en la creación de este plan de estudios por encima de cualquier otro factor, estamos hablando entonces del carácter casi “puro” de la cohesión o unidad que puede tener una disciplina, la cual varía muy poco al expresarse en distintos currícula. En términos de Ruscio, en este caso puede verse una predominancia del genotipo frente al fenotipo, siendo el primero el conjunto de “instrucciones fundamentales” de una disciplina, frente al segundo que es “la manifestación de ese potencial en un contexto (institución) determinado” (Ruscio citado en Becher, 2001: 39-40). Este caso es un ejemplo de cómo el peso de la disciplina es determinante frente a sus variaciones institucionales.

4.4. Disciplinas e innovación curricular

En el esfuerzo del tercer círculo por aportar articulaciones y enfoques novedosos estuvo presente el interés por la innovación que caracteriza al emprendedor. No hay que olvidar que estos académicos fueron también emprendedores institucionales de la UAM, sólo que sus aportaciones alcanzaron mayor especificidad que los círculos anteriores.

El reto de la elaboración de los planes de estudio no fue menor ya que ellos condensaban una tensión entre a) la tradición construida por la UAM en cada una de sus licenciaturas otorgándole una identidad y prestigio, y b) la necesidad de renovar y estar a la vanguardia dentro de su campo de conocimiento respectivo. El emprendedor institucional no solamente involucra la capacidad de imaginar alternativas posibles, también requiere la habilidad de contextualizar hábitos pasados y proyectos futuros dentro de las contingencias del momento si se pretende transformar las instituciones (Garud, Hardy y Maguire, 2007: 10).

A continuación se presentan las discusiones sobre contenidos concretos de las disciplinas mismas y sus respectivos elementos curriculares involucrados (el perfil profesional de cada carrera, la importancia del binomio teoría-práctica, y las referencias internacionales).

El perfil fue otro ámbito clave en las discusiones que sostuvieron las distintas comisiones. Siendo el núcleo básico a partir del cual se estructura todo un plan de estudios, es entendible que el perfil constituya la parte donde se reflejan las estructuras fundamentales y el lenguaje de las distintas disciplinas. En este ámbito la comisión de Matemáticas Aplicadas mostró sus tensiones más significativas:

Uno de los puntos más difíciles y que siempre surgen, ¿cuál es lo mínimo que debe de saber un matemático? o sea el decidir el bloque profesional. Ese sí fue un momento delicado porque eso depende de la convicción que tenga cada profesor (...) también la parte de qué tan riguroso, o sea, hay algo que distingue a un matemático de cualquier otra disciplina: es lo que se llama su formación rigurosa (3MIS).

En términos generales, los académicos de esta comisión tenían un claro consenso sobre el perfil del plan de estudios que se les había encargado (3MIS, 3MIA, 3MUJ, 3MAM), además de la idea, compartida por varios, de que en esa disciplina ya existía un relativo consenso sobre los elementos básicos que definen a un matemático

(3MAM). Por una parte existían ligeras discrepancias sobre las “convicciones” de cada profesor de la comisión, pero por otro, se le atribuían a la disciplina aspectos definitivos y definitorios como lo es la “rigurosidad”. Resulta difícil pensar en algo semejante para otros campos de conocimiento como Diseño. De esta manera:

Parecería entonces que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas (Becher, 2001: 38-39).

Esta correspondencia fue más marcada en el caso de Matemáticas Aplicadas. Durante las entrevistas, los académicos de dicha comisión tendían a aseverar con más precisión sus puntos e intereses, rehuendo de las disertaciones largas y los argumentos de convencimiento. Otro ejemplo es lo dicho por un matemático que destacó que la “comprobación” de teoremas “falsos o verdaderos” es un método distintivo de su disciplina (3MIS).

Sin restar atención a esta parte “rigurosa”, hay que considerar que las especialidades al interior de las disciplinas constituyen variaciones de contenido que tienden a alejarse del consenso, en donde “todos quieren jalar más agua para su molino” (3MUJ) y se deben ponderar contenidos que para unos son más importantes y para otros no tanto. Por ejemplo las distintas visiones entre los matemáticos más puros y los más aplicados, o el Diseño que tiende más hacia la mercadotecnia que el que tiene una orientación más social.

Respecto a la problemática de Diseño, el reto (reconocido por varios) de proponer la idea de un diseñador no gráfico o industrial sino uno integral, contribuyó a que muchos percibieran un currículum sobrecargado en donde la propuesta del grupo de Azcapotzalco reunía todos los paradigmas que tradicionalmente habían compuesto a esa disciplina lo cual derivó en una gran sumatoria. Como solución a esto, un académico lanzó una propuesta integradora que combinaba elementos de ambas tradiciones: “esto abrevia, resuelve y da nuevos nombres. Y sí, nos afronta al problema de que eso después hay que volverlo real, pero aquí nuestra comisión no tiene el encargo de volverlo real, tiene el encargo de enunciarlo bien” (3DXT).

Eso puso fin a una discusión que había sido particularmente larga en ese grupo dando como resultado un plan de Diseño “integral” que lucía complejo y poco

coherente en donde se criticó su magnitud abarcadora y falta de claridad para los alumnos. Algunos miembros de Colegio Académico lo juzgaron como un plan exhaustivo, de grandes pretensiones pero poco serio, con sobrecarga para el aprendizaje y aprovechamiento del alumno y la necesidad de que sus autores admitieran la imposibilidad de incluirlo todo (Colegio Académico, 2005: 71). A pesar de las críticas, colegas de Colegio reconocieron al final el esfuerzo por “dar un paso adelante en la profesionalización de una disciplina fundamentalmente pragmática y técnica.” (Colegio Académico, 2005:70).

La parte pragmática es algo significativo en el campo del Diseño, y esto fue un rasgo característico a la hora de enfrentar el dilema teoría-práctica: “tu estudiaste sociología, ahí supongo que eso no existe, pero en las carreras de Comunicación y de Diseño es muy claro, los de teoría te ven feo si les dices ‘ya me tengo que ir a la clase del taller’ y viceversa. Hay una separación que aquí tratábamos de romper” (3DXV).

Este esfuerzo por vincular la teoría y la práctica como ámbitos complementarios, o difusos en algunos casos, era una tendencia presente en varios de los planes de estudio que se estaban elaborando. Dependiendo de la disciplina considerada, el binomio teoría-práctica guardó distinta relación. Por ejemplo, en Diseño fue bastante difícil unir comunión esos dos ámbitos mientras que en Matemáticas lo complicado fue precisamente lo contrario (separarlos): “El grupo se enfrentó a ciertas dificultades porque es imposible separar los conocimientos de esta disciplina en Matemáticas Aplicadas y en Matemáticas puras, pues lo que ahora es teórico, en poco tiempo puede dar lugar a aplicaciones” (Colegio Académico, 2005: 24).

Aunque en otras comisiones la disciplina misma no era objeto de discusión, la preocupación por el binomio se hacía presente también. Un integrante de la comisión de Derecho afirmaba que la enseñanza de esta profesión en el país era muy “libresca”, “discursiva” y “memorista” con un “divorcio muy grande entre teoría y práctica”, para lo cual se necesitaba una enseñanza “mixta” donde la enseñanza del conocimiento se complementara con el desarrollo de habilidades para manejar, adquirir, analizar y reformular ese conocimiento (3DUB). Además de estos cambios pretendidos en la formación del profesional de derecho, algunos de los académicos buscaban diseñar un Derecho que no fuera punitivo sino preventivo (Torres, 2009: 72).

Esta comisión fue precisamente la que Colegio Académico calificó como la propuesta menos novedosa de las presentadas y la más urgente de renovar por ser la carrera de mayor demanda y saturación en el campo profesional, además de mostrar

pocos vínculos interdisciplinarios con otras licenciaturas de la División de Ciencias Sociales (Colegio académico, 2005; 3AII; 2IC).

¿De dónde provenían estos problemas para la comisión de Derecho? Hay que recordar que fue una de las comisiones más problemáticas para organizar: sus integrantes no se comprometieron (por razones poco claras) en la elaboración del plan como otras comisiones además de que el Derecho era juzgado por algunos como una “profesión” pragmática por excelencia que se resistía al modelo planteado por UAM-C, un modelo altamente flexible e interdisciplinario (3AII, 2IC).

A partir de estas opiniones se puede refrendar que el Derecho ha sido propiamente una profesión o ejercicio profesional con métodos o formas de proceder específicos y arraigados que le han dotado de una concreta tradición pragmática (Arce, Bazant, Staples, et.al., 1982) lo cual representaría un reto a la hora de elaborar un perfil profesional flexible e interdisciplinario como era el objetivo. Este conjunto de críticas, aparte de la dificultad de reunir académicos de Derecho con el perfil novedoso requerido (capítulo cinco), derivó en grandes dificultades para la operación de esta carrera al grado de que posteriormente se acordó cerrarla conservando una sola generación de alumnos. Una explicación más detallada de lo que pasó con esta licenciatura, como innovación fallida, se presenta en el capítulo cinco.

Mientras que la interdisciplinariedad fue una carencia para esta comisión, para el caso de Administración constituyó uno de los puntos fuertes. Además durante su aprobación se le defendió como “un espacio de conocimiento transdisciplinario de amplias consecuencias prácticas, lo cual la distingue de otras disciplinas de las ciencias sociales y de otros campos del conocimiento.” (Colegio Académico, 2005: 45).

Este plan fue uno de los más congratulados por el Colegio Académico. Hay que recordar que algunos integrantes de la comisión de Diseño habían señalado ya el éxito de la comisión de Administración al “vender” su propuesta. Además de esto, el expositor del plan ante Colegio Académico invitó a los presentes a recordar el papel protagónico de dicha disciplina dentro de la historia de la UAM.

El expositor del plan afirmó que la UAM había sido pionera en investigación en el campo de la Administración, dándole impulso en el nivel internacional además de que las licenciaturas de Administración le habían dado a la UAM una identidad propia y “la posibilidad de pensar retóricamente en una serie de problemas que se creían solucionados” hasta entonces (Colegio Académico, 2005: 44).

Aunada a las ventajas de este equipo, existió una fuerte autorreferencialidad que no se apreció en las dinámicas de las otras comisiones. En ninguna de ellas se hizo una defensa o apología de la disciplina misma y menos de su papel en la historia de la UAM. Esto refleja un apego e identificación tanto a la disciplina como a la institución, por lo menos de este académico en particular, lo cual fue un recurso benéfico en su papel como emprendedor.

Además de estas cuestiones relacionadas directamente con el currículum, todas las comisiones hicieron uso, con diferente énfasis, de referencias internacionales relacionadas con sus especialidades en el esfuerzo por crear planes innovadores. La diferenciación de ese uso ayuda a explorar dos cuestiones: 1. Una vez más, la diversidad y dinámicas de las disciplinas, y 2. El grado de contacto internacional que estos académicos sostenían con sus comunidades disciplinares más allá del nivel nacional y por ende un mayor potencial para innovar (en donde la formación académica podría ser un elemento decisivo). A partir de esto se podría afirmar que estos académicos constituyeron actores expuestos a ideas de vanguardia y con un ideal de cambio, lo cual los refrendaría como emprendedores institucionales.

La vinculación internacional es de suma importancia como una herramienta que posibilita reflexionar sobre los referentes de vanguardia mencionado por los fundadores de UAM-C y la composición de las comisiones en esos términos (redes, participación en congresos, publicación en revistas, membresía en asociaciones) (3AII). En este tenor, aunque aquí no se agotan datos sobre estos indicadores, sí se enfatizan aquellos que tuvieron más significatividad en cada caso.

La comisión de Administración tuvo en las referencias internacionales otro punto a su favor. Entre los integrantes había dos tipos de orientación de la disciplina, dos académicos con orientación hacia el “modelo francés” y uno “anglosajón”. Este último se encontraba vinculado a grupos internacionales en Estados Unidos, Europa, Asia, Australia y Nueva Zelanda: “¿por qué hay mucho en ese plan de innovador? Bueno porque yo he estado muy vinculado (...) conozco sus planes de estudio y conozco sus líneas de investigación y sus agendas, obviamente el plan de estudios de Administración (de UAM-C) esta permeado por todo eso” (3AII).

Cabe señalar que este académico fue el expositor del plan cuando se aprobó en Colegio Académico y jugó un papel protagónico tanto en su diseño como en la operación de la carrera e incluso del Departamento que dirigió después. En este caso se nota una vinculación directa entre las referencias y el trabajo en el plan de estudios

ya que el académico poseía una especie de estado del arte de las condiciones en que la disciplina se encontraba en otras latitudes del mundo.

Esta amplia experiencia internacional fue también cualidad de la comisión de Diseño. El que citó mayor cantidad de referencias fue, igualmente, el expositor del plan a la hora de someterlo a aprobación. Este académico había sido evaluador del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIIEES), había trabajado en otros programas y posgrados, y compartía ideas innovadoras sobre el Diseño en diversas instituciones estadounidenses e inglesas. Este académico hizo un fuerte énfasis en estudios que preconizaban la transformación del paradigma del Diseño en todo el mundo con sus especificidades en América Latina, y sus principales retos y deficiencias en cuanto a formación de profesionales en esa área:

No permiten desarrollar un profesionista capaz de dar cuenta de sus procesos, de articular conceptualmente el Diseño y de demostrar la utilidad social, económica, política de la profesión del Diseño. Por lo tanto hay un gran desconocimiento por parte de la empresa de la industria, del gobierno, de los sectores sociales de lo que el Diseño puede ofrecer (...) y nosotros lo que íbamos a hacer era exactamente lo mismo, entonces en ese artículo lo que decías era “esto no puede ser, ya sabemos a dónde nos va a llevar” (3DXT).

En este caso se puede observar también una revisión y actualización constante del estado en el que su campo de conocimiento se encontraba, además del conocimiento obtenido por su experiencia institucional en puestos clave. Esta idea de una necesidad de renovación a partir del decaimiento de un paradigma disciplinar no se encontró en ninguna otra comisión, por lo menos no con la fuerza que adquirió en este caso. En esta comisión las “nuevas apuestas” que enfrentaba la disciplina fueron argumentos directamente involucrados en las discusiones sobre cómo resolver la cuestión de la innovación en medio de los viejos y los nuevos modelos.

Por otra parte, se presenta el caso de la comisión de Matemáticas Aplicadas en donde se realizó una revisión del panorama de la oferta educativa en este campo tanto dentro como fuera del país. Dos integrantes en particular tenían ya una “cultura” en cuanto a conocer los planes de ésta área en la UNAM, el ITAM, la Universidad de Puebla, y otras universidades americanas y europeas, afirmando que en estos últimos casos los planes eran muy distintos, por ejemplo en España que tenía “una forma diferente de ver las matemáticas” (3MIA).

No puede dejar de mencionarse que una de las integrantes de esta comisión había tenido una importante participación en proyectos internacionales sobre competencias educativas en el área de matemáticas en donde tuvo oportunidad de intercambiar opiniones, proyectos, enfoques curriculares y visiones con los especialistas de esa disciplina en América Latina y otros países. Esta visión más abarcadora en términos internacionales, pero con mayor profundidad en la región, le daba a esta académica una visión especial sobre los elementos de vanguardia de la disciplina, por ello no es raro que haya estado especialmente interesada en discutir la importancia de las “habilidades”, como se vio en el capítulo tres.

La manera en que fueron utilizadas las referencias internacionales para las dinámicas de trabajo fue distinta de la que se observó en la comisión de Diseño. En Matemáticas Aplicadas, esas referencias fueron solo guías de apoyo muy general para elaborar el plan de estudios y sin afectar los consensos:

Sí hubo algunos documentos en la mesa pero la dinámica no era estudiar los documentos, sino que alguien decía “yo vi que la universidad tal” -y mostraba el documento- “se hace de esta manera”, pero no hubo una práctica sistemática de analizar documentos, incluso con el mismo documento de SIAM (*Society for Industrial and Applied Mathematics*), (...) ahí estaba sobre la mesa como para reforzar puntos de vista (3MAM).

Tanto en el caso de Diseño como en el de Matemáticas Aplicadas existieron referencias a organismos internacionales, pero en Diseño esos referentes estaban involucrados en las discusiones sobre la manera de ver la disciplina, mientras que en este caso no. Aquí las referencias solamente cumplían el papel de apoyo; de hecho, puede observarse que seguía pesando el argumento de que ellos ya “tenían claro” lo que iban a hacer y el amplio consenso del que goza la disciplina. Aunque la asociación a la que hace referencia la cita tenía recomendaciones para elaborar planes de estudio, no se utilizó directamente con ese fin, lo cual sí ocurrió en el caso de la comisión de Ingeniería en Computación, el campo de conocimiento más pragmático en este análisis.

En la comisión de Ingeniería en Computación dos académicos tenían un profundo conocimiento sobre algunos organismos internacionales del campo de los sistemas y la informática, los cuales ya poseían espacios institucionalizados (comités, por ejemplo) que no sólo recomendaban cómo elaborar planes de estudio de esas áreas sino que ellos mismos los producían periódicamente (3IIP).

Ya se ha mencionado que el peso de las referencias internacionales fue el más fuerte en este caso. Aquí el consenso entre los integrantes de la comisión era un reflejo del consenso internacional de la disciplina; las discusiones fueron mínimas, y giraron en torno a las “habilidades” que había que desarrollar en el alumno y las nuevas necesidades como la orientación a la industria del software más que el hardware. El hecho de apegarse, sin mayores discrepancias, a un referente mundial para elaborar un plan de estudios local, habla mucho de los contenidos uniformes y de mayor consenso en este tipo de disciplinas.

Por último, las referencias exploradas en la comisión de Derecho fueron débiles, y más que referentes sobre asociaciones internacionales, lo que se encontró fueron reflexiones sobre la globalización y la inserción de México en varias redes y tratados internacionales, lo cual obligaba a repensar la formación del Derecho para dar cuenta de las transformaciones del sistema jurídico nacional ante los sistemas y tratados jurídicos de orden internacional cada vez más numerosos (3DUB).

4.5. Conclusiones

Los académicos protagonistas de este capítulo fueron un grupo de actores que incidió en el nivel más específico de contenidos del proyecto de UAM-C y, al mismo tiempo, se desempeñaron como individuos diferenciados con cualidades particulares que los hicieron actuar como emprendedores. Como tercer círculo estuvieron organizados en cinco comisiones, cinco “sistemas de acción” organizados básicamente bajo el criterio profesional y siendo afectados en su organización por sus Unidades de procedencia y sus disciplinas.

Tomados como un grupo, la contribución de estos académicos en general fue construir propuestas de formación profesional viables, pertinentes y que apuntaran a presentes y futuros nichos de mercado, lo cual implicaba realizar una especie de estado del arte y ahí fue donde los vínculos y experiencias internacionales fueron decisivos. En ese esfuerzo, los académicos llegaron a resultados más depurados que sus predecesores y fueron más allá del simple encargo de elaborar carreras innovadoras como si se tratara de ir llenando cajones.

Los aportes realizados por estos académicos se encontraron atrapados en lo que se ha llamado la “doble funcionalidad del currículum prescripto” (Frigerio, 1991: 25-26). El esquema curricular a seguir y las descripciones breves sobre las carreras

aparecidas desde el primer círculo representaron una “función de estabilización” del proyecto original, un marco homogeneizador, articulador y estructurante para asegurar la esencia de las ideas previas. De manera inversa, la “función de innovación” estuvo dada por el conocimiento especializado de estos académicos los cuales tuvieron la oportunidad de crear cosas inesperadas, productos exitosos como Matemáticas Aplicadas (al menos inicialmente) o con consecuencias catastróficas como el caso de Derecho.

El conjunto de principios básicos del modelo educativo tratados en el tercer círculo podría denominarse una “textura curricular abierta” o “sistema (curricular) no trivial” (Frigerio, 1991) en el cual el plan de trabajo como espacio institucional está ya “abierto”. Frigerio afirma que este tipo de planteamientos se caracterizan por la “no predictibilidad”, “historicidad” y la modificación vía la experiencia (p. 19).

De esta manera, los académicos que comenzaron a trabajar con los planes de estudio pudieron tener un espacio instituyente. En las comisiones de Diseño y Administración este poder instituyente y de cambio rindió más frutos; las experiencias de orden internacional y parte de las agendas personales de los académicos (ideas de reforma o de cambio) pudieron ser plasmadas en los planes. En Matemáticas Aplicadas e Ingeniería en Computación ese tipo de elementos no estuvieron tan marcados, en buena medida por tratarse de disciplinas con mayor consenso internacional en sus contenidos y sus perfiles profesionales, lo cual dejaría un margen menor para poder “jugar” o experimentar con los contenidos.

A su vez, estos emprendedores dejaron a los profesores que iban a ingresar a UAM-C planes de estudio también de estructura abierta, ya que estaban conscientes de que ellos no iban a formar parte de la planta académica del nuevo espacio. Los académicos del segundo círculo les habían encargado no completar los programas de estudio a detalle ni a largo plazo, esto lo harían los docentes de UAM-C.

Ahora bien, la composición de las comisiones fue altamente heterogénea en términos de Unidad de origen y especialidad, gracias a esto las discusiones fueron más ricas, los planes conservaron un componente ecléctico y se desplegaron experiencias de trabajo sumamente diferenciadas entre cada grupo. A continuación se presenta de manera sintética, y por tanto con riesgo de ser demasiado esquemática, el conjunto de factores que se pudieron comparar y que resultan claves para entender las dinámicas al interior de las comisiones.

Cuadro 4
Comparación de las dinámicas de trabajo de las cinco comisiones de UAM-C

	Diseño	Matemáticas Aplicadas	Ingeniería en Computación	Administración	Derecho
<i>Tensiones por Unidad / modelo educativo</i>	Muy importantes	Nada importantes	Nada importantes	Nada importantes	Sin información
<i>Tensiones por orientaciones de disciplina</i>	Muy importantes (hacia la mercado-tecnia y hacia lo social)	Poco importantes (puros y aplicados)	Nada importantes	Nada importantes (aunque reconocidas)	Sin información
<i>Discusiones sobre el perfil del estudiante</i>	Muy importantes	Poco importantes	Poco importantes	Sin información	Poco importantes (crítica a la enseñanza "libresca")
<i>Papel de las referencias internacionales en el plan</i>	Muy Importantes	Poco importantes	Determinante	Muy Importantes	Muy Importantes
Otras características					
<i>Familiaridad y experiencias de trabajo compartidas</i>	Bajas	Altas	Bajas	Altas	Bajas
<i>Opinión sobre el trabajo en la comisión</i>	Sensación de incompletud, falta de tiempo	Satisfactoria y con buenos resultados	Sin información	Satisfactoria y con buenos resultados	Sin información
<i>Opinión sobre la innovación de su plan</i>	Moderado reconocimiento	Alto reconocimiento	Sin información	Moderado reconocimiento	Sin información

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas.

La comisión de Diseño fue la que más referencias internacionales y discusiones tuvo que movilizar para construir su plan de estudios aunado a una falta de familiaridad entre integrantes y vinculación entre Unidades. La situación exactamente inversa (conservando el tema de las referencias) sucedió en el caso de Matemáticas Aplicadas y Administración. Aunque no pudo obtenerse mayor información respecto a Derecho e Ingeniería en Computación, destaca su orientación pragmática y su fuerte vinculación a estándares internacionales, respectivamente, como los factores definitorios en la construcción de sus planes.

Ahora bien, como se vio en el capítulo tres no todos los académicos tuvieron el potencial para considerarse emprendedores institucionales. A pesar de compartir visiones e influencias o identificarse con subgrupos, sólo algunos de ellos demostraron cualidades propositivas y de cambio alimentadas por los siguientes rasgos: a) Intentos previos de reformas a planes y programas de estudio en sus respectivas unidades (3DAS, 3AII, 3IIP) y también en otras (3DAS), b) Experiencia reciente en cargos académicos estratégicos, internos y externos a la UAM, que les permitió tener una visión amplia de sus campos de especialidad respectivos (3DXT, 3DXV, 3DAS, 3MIA), c) Fuertes vínculos con redes u organizaciones internacionales (3AII, 3MIA, 3IIP) que les dio perspectiva para poder proponer contenidos nuevos y pertinentes, d) Constantes referencias a las transformaciones de paradigmas o cambios en sus disciplinas en el orden mundial (3DXT, 3DAS, 3AII), e) Dominio de temas educativos a la hora de elaborar los planes de estudio, por ejemplo, la pedagogía (integrante de diseño), competencias y educación en el área de Diseño en un nivel internacional (3DAS), competencias en el área de Matemáticas internacionalmente (3MIA) y la elaboración de planes y programas de posgrado de largo aliento. (3IIP), f) Autorreferencialidad respecto a su disciplina y su papel en la UAM (3DAS, 3DXT, 3AII), algunos pensaban que sus respectivas disciplinas le habían imprimido un sello distintivo a la Universidad y eso fue un motivante para perseguir innovaciones, y g) Visión de UAM-C como espacio en blanco (3IIA, 2XF). Una oportunidad para iniciar desde cero proyectos de antaño que habían enfrentado las limitaciones estructurales en sus Unidades de origen.

Por otro lado, no hay que olvidar la intención de los fundadores en general de equilibrar la influencia de las tres primeras Unidades que se ha venido atendiendo desde el capítulo anterior. Si se vuelve a observar la composición de las comisiones, pero ahora de manera transversal, se tiene lo siguiente:

Cuadro 5
Total de académicos participantes en las comisiones

Plan de estudios	Académicos participantes
Matemáticas Aplicadas	8
Diseño	8
Administración	4
Derecho	4
Ingeniería en Computación	3

Fuente: Elaboración propia con datos de Colegio Académico (2005).

Estos datos apuntan a una predilección por las carreras de Matemáticas Aplicadas y Diseño, carreras que precisamente aparecieron en la preocupación de los integrantes del primer círculo de manera temprana y que son las más mencionadas en los documentos revisados. Hay que recordar que el plan de Matemáticas Aplicadas formó parte de la primera presentación de UAM-C ante Colegio Académico sosteniendo la idea del razonamiento matemático como sello distintivo de UAM-C. Por su parte, Diseño estaba ante un reto considerable de innovación en su perfil profesional y uno de los especialistas (3DAS) fue consultado también de manera temprana por el Rector General. Ahora bien, ¿qué pasa con la representación de cada Unidad?

Cuadro 6
Total de académicos participantes en las comisiones por Unidad de origen

Origen	Participantes								
Azcapotzalco									9
Iztapalapa							7		
Xochimilco							7		
UNAM			3						
Rectoría UAM	1								

Fuente: Elaboración propia con datos de Colegio Académico 2005

Con esto también se puede ver que la participación de las tres primeras Unidades fue equilibrada, por lo menos en cantidad, más no en términos cualitativos como se verá desde el capítulo siguiente. Aunque la visión de instituciones externas casi no pudo incorporarse, se contó con la participación de tres académicos de la UNAM, uno situado en una de las comisiones más exitosas (Matemáticas Aplicadas) y los otros dos en su contraparte (Derecho).

En caso de haber conseguido más voces externas ¿se hubiese afectado el consenso las dinámicas de trabajo? ¿Apoyarían más las visiones externas, que las internas, a la innovación? Si se tuviera otra oportunidad ¿se convocaría al mismo tipo de académicos? Ante la “diversidad” de procedencia del grupo fundador un informante expresa: “Si yo pudiera volver a recrear el momento pensaría detenidamente a quién invitar al proyecto y bajo qué lógica. Las mezclas no siempre son buenas.” (ISA). Aquí la “mezcla” pareció crucial en el proyecto de creación de UAM-C, la cual fue plural, sin embargo podrían sopesarse las ventajas que tiene esta forma de reunir grupos de trabajo ante otras.

Ahora que ya se han visto las acciones concretas de cada uno de los tres primeros círculos, se sintetizan a continuación sus contribuciones a UAM-C y se realiza un balance sobre los alcances que tuvieron sus esfuerzos por innovar y los niveles institucionales en los que tuvieron impacto. Es pertinente realizar este balance antes de pasar al análisis del cuarto círculo que se desempeñó ya en un nivel operativo después de septiembre de 2005.

5. Los círculos y sus contribuciones a la innovación en Cuajimalpa

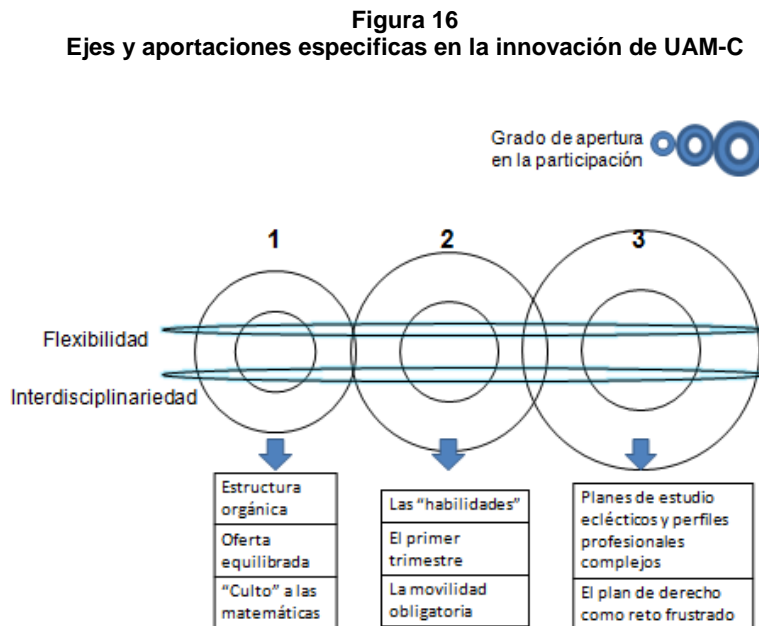
Una universidad que parcialmente se ha transformado para ser más innovadora, en gran medida vivirá en un estado de "esquizofrenia", pues por un lado será innovadora y por el otro tradicional.

Burton Clark

5.1. Introducción

A manera de balance general de las aportaciones de los tres primeros círculos, se presentan a continuación las innovaciones más importantes establecidas en UAM-C. Dichas contribuciones se consideran innovaciones dentro del sistema UAM, sin embargo, algunas pueden calificarse como avances o enriquecimientos, otras pueden ser más debatibles en términos de beneficios para el aprendizaje o la innovación misma. Estas cuestiones se analizan en las conclusiones.

Las aportaciones fueron realizadas en niveles distintos de participación debido al tipo de involucramiento que tuvo cada uno de los círculos (capítulos tres y cuatro). Ahora, de manera transversal a los aportes de cada uno de esos grupos, se enfatizan dos de los principios educativos básicos en la historia de la UAM: la flexibilidad y la interdisciplinariedad:



Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo.

Como partes integrantes de las innovaciones originarias de la UAM hacia 1973, la flexibilidad y la interdisciplinariedad en Cuajimalpa dieron continuidad a la identidad institucional de la UAM. A pesar de tratarse de conceptos resbaladizos para muchos de sus académicos, tuvieron una redefinición en la estructura de la cuarta unidad. Su transversalidad obedece a que han sido dos pilares fundamentales del modelo educativo de la UAM (capítulo dos). Como conceptos con trayectoria histórica escapan a la autoría de algún círculo en particular, pero al mismo tiempo, cada círculo tuvo contribuciones específicas que les dotaron de contenidos (por ello su transversalidad). Es posible afirmar que la flexibilidad y la interdisciplinariedad tuvieron expresiones concretas en casi todos los aportes que se estudian en este capítulo, pero no se reducen a ninguno de ellos. A continuación se presentan estos dos ejes básicos en torno a los cuales se plasmó la innovación en UAM-C y después se describen los aportes específicos de cada uno de los tres círculos.

5.2. Flexibilidad e interdisciplinariedad: redefiniciones y enriquecimientos

“La más flexible de todas las Unidades” la denominó uno de los miembros del primer grupo directivo de Cuajimalpa cuando respondió a la pregunta sobre sus innovaciones. El concepto de flexibilidad en UAM-C contemplaba 4 modalidades: académica, curricular, pedagógica y administrativa, relacionados con los tipos de flexibilidad en educación superior reconocidos por Mario Díaz Villa (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 65).

La flexibilidad académica era referida a los mecanismos de apertura, comunicación y coordinación entre Unidades Académicas y organización de los campos profesionales de la educación superior. La flexibilidad curricular a los componentes, clasificación y organización de los currículos. La flexibilidad pedagógica a la diversidad de la relación enseñanza-aprendizaje así como el rol que juegan tanto estudiante como maestro y los recursos de los que disponen. Por último, la flexibilidad administrativa era referida al “conjunto de procedimientos, normas y estilos de planeación, evaluación y gestión de todo lo anterior” (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 66).

La flexibilidad académica puede observarse en la reorganización matricial (p. 111) además de líneas de investigación presentadas como novedosas. Respecto a la flexibilidad pedagógica se observa el reconocimiento a la diversidad de intereses de los

estudiantes, los mecanismos de acreditación de asignaturas para aquellos alumnos que contaran con una formación previa y/o con mayores conocimientos, y una mínima seriación en los planes de estudio (Mier, 2005: 14); de esos elementos, ésta última fue realmente la más novedosa. Como una expresión particular de la flexibilidad administrativa puede mencionarse la práctica de puertas abiertas existente en el área de Sistemas Escolares, una opción para mejorar la retención del estudiante mediante la mejora del ambiente en el que se desenvuelve (Torres, 2008: 102). Tal decisión hacía más eficaz el servicio estudiantil con una atención más oportuna y personalizada (2IC).

Respecto a la flexibilidad curricular se puede considerar el “menú” de “unidades de enseñanza-aprendizaje” (UEA's) que cada carrera ofrecía a los estudiantes para que ellos pudiesen armar su propio recorrido curricular de acuerdo a sus intereses y necesidades, proceso en el que el acompañamiento del tutor debía ser imprescindible y, sin embargo, dicha figura no fue obligatoria para los alumnos. De esta forma, se delegaba en la figura del alumno una mayor responsabilidad en la construcción de su propio currículum universitario de la que tenían los alumnos de las otras tres Unidades.

La construcción del currículum en UAM-C puso de manifiesto la importancia de la articulación más que la simple sumatoria de los elementos que podían aportar las otras unidades:

Cuadro 7

Modalidades de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) de UAM-C

<i>Seminario</i>	Trabajo realizado alrededor de uno o varios temas planificados en sesiones en las que los alumnos presentan y discuten lo que se investiga previamente respecto al tema. Habilita para la discusión y la construcción de consensos y/o conclusiones y juicios.
<i>Taller</i>	Aplicación práctica de contenidos teóricos, técnicos y metodológicos. Habilita principalmente en dominios prácticos, técnicos y metodológicos.
<i>Laboratorio</i>	Diseño experimental de soluciones prácticas y técnicas a determinados objetos de conocimiento del campo profesional. Habilita en el diseño de soluciones técnicas y prácticas en el campo disciplinario y/o profesional.
<i>Unidades basadas en problemas y proyectos (módulos)</i>	Trabajo grupal, orientado a la solución de problemas de investigación multidisciplinarios, que pueden estar en el campo del conocimiento (objetos de conocimiento), o en los procesos sociales y humanos (problemas). Habilita en dominios profesionales.
<i>Asignatura</i>	Su finalidad es comprender los conocimientos teóricos y metodológicos, de lenguajes disciplinarios impartidos por el profesor. Habilita en manejos conceptuales.

Fuente: Elaboración propia con base en (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 70)

Este arreglo denota un ejercicio ecléctico a partir de los modelos curriculares de las tres primeras Unidades. Primero aparece la figura del seminario típica de la universidad moderna en donde se propicia la construcción de juicios propios por parte de alumno. El “taller”, por su parte, refleja la estructura sobre todo de las disciplinas profesionalizantes. Respecto a la modalidad del “laboratorio”, podría decirse que representa la influencia de las disciplinas biológicas y básicas, no obstante, esta figura también tuvo un fuerte énfasis en el Departamento de Estudios Institucionales en donde se aplicó a las disciplinas sociales como fue el caso de la carrera de Estudios Socioterritoriales. Las “Unidades Basadas en Problemas y Proyectos” manifiestan claramente la influencia de la Unidad Xochimilco; se evita poner el nombre de “módulo” como tal, quizás debido a la carga simbólica que conlleva y las resistencias que encontró la rectora respecto a incluir módulos, pero sí recupera la distinción entre el objeto de conocimiento (desde la teoría) y el proceso (inserto en las problemáticas sociales “reales”) que se encuentra en el *Documento Xochimilco*. Finalmente se recupera la figura de la “asignatura” típica de la Unidad Iztapalapa a la cual en UAM-C se le asigna una importancia más conceptual.

En este nivel de mayor especificidad, tampoco existió una tendencia a abreviar más de un modelo que de otro: “no es asignaturas y ya, no es módulos y ya” (2XF). La aportación de UAM-C estaría en la integración coherente de esos elementos que se encontraban separados en cada una de las otras Unidades.

Ahora bien, ¿qué sucedió con la interdisciplinariedad? Durante las entrevistas éste era un concepto tan familiar para muchos académicos pero al mismo tiempo tan confuso que esta investigación no encontró consenso sobre él, ni siquiera una definición concreta en los textos de fundación de la cuarta unidad (como sí sucedió en algún momento con el de flexibilidad). Siendo así, surge la duda sobre qué concepción de interdisciplinariedad retomar para el caso de la UAM-C.

De acuerdo a Michael Gibbons, la interdisciplinariedad tiene como rasgo principal la “formulación explícita de una terminología uniforme, que trascienda la disciplina, o por una metodología común (...) trabajar sobre temas diferentes, pero dentro de una estructura común que es compartida por todas las disciplinas implicadas” (Gibbons, 1997: 43-46). En palabras de Matei Dogan y Robert Pahre “la interdisciplinariedad suele ser una estrategia pobre de investigación, puesto que implica el conocimiento exhaustivo de dos o más disciplinas y, en la actualidad, nadie

puede dominar dos disciplinas y conservar la profundidad requerida para asegurar el progreso científico” (Dogan y Pahre, 1993: 139). Mientras que para Leo Apostel y Guy Berger, la interdisciplina postula un vínculo comunicativo a partir de estructuras y prácticas de investigación conjuntas entre disciplinas en función de sus relaciones con la sociedad. (López, González y Casillas, 2000: 30).

Esta última concepción se observa como la más apropiada para abordar el caso tanto de la UAM como de la cuarta unidad. De hecho, ya se ha visto en el capítulo dos que se retomaron varios contenidos de las ideas de estos autores (Apostel y Berger) y, específicamente, de un seminario internacional sobre interdisciplinariedad para la organización de la UAM.

Al formar parte los principios educativos de la UAM, la interdisciplinariedad en UAM-C no puede considerarse una novedad propiamente, pero sí “fortaleció la estructura matricial entre las Divisiones, propia del modelo original de la UAM. Ninguna división, como ningún departamento, será responsable exclusivo de un programa de licenciatura.” (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 106).

Ese “fortalecimiento” radicó principalmente en atender los campos de conocimiento emergentes (capítulo dos) y darles una expresión formal en la organización académica (proyectos líneas, cuerpos académicos) y oferta educativa. Las mismas Divisiones innovadoras (División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño y División de Ciencias Naturales e Ingeniería) (p. 111), fueron resultado del reconocimiento de las nuevas relaciones y fertilización entre disciplinas.

En opinión de varios académicos (2XR, 2XF, Torres: 2009), la investigación interdisciplinaria en la UAM (por lo menos hasta antes de Cuajimalpa) no pasaba realmente del nivel discursivo: “la interdisciplina, esa parte me pareció muy interesante porque es una parte que no se explota mucho en la UAM” (3MAM). En otras opiniones la cuarta unidad tenía el deber de reflexionar sobre el tema y definir su posición al respecto ante el desencanto de las practicas interdisciplinarias (Torres, 2008: 101). Incluso podía considerarse como un compromiso histórico:

Sí creo que esa es una aportación de la UAM, definitivamente, estamos hechos para ser interdisciplinarios (...) aquí tenemos la mesa puesta, nos es muy familiar, (...) además Cuajimalpa se está beneficiando de la experiencia que tienen los profesores. El proyecto yo lo compré desde el principio, era nuestra oportunidad de poner en práctica lo que habíamos aprendido en veintitantos años y no cometer los mismos errores, entonces en Cuajimalpa debe de darse

más, porque además fue la síntesis de tres modelos diferentes (3MIS).

En apreciaciones como ésta, Cuajimalpa estaba casi obligada a poner en práctica la interdisciplinariedad con toda la presión generada por un respaldo de treinta años de aprendizajes y prácticas en tres distintas Unidades.

Lo que se debe retomar de la interdisciplinariedad en UAM-C es su “fortalecimiento” y nuevo giro, sobre todo en los aspectos de la organización matricial, currículos, nuevas líneas, proyectos y cuerpos académicos atravesados por campos de conocimiento emergentes que se muestran en seguida.

Pero la investigación interdisciplinaria, más allá del nivel normativo, ¿llegó a operar en la vida cotidiana de la comunidad?

Ahí habría que buscar la interacción que se esperaba, era uno de los propósitos de Cuajimalpa y de hecho de la propia UAM, al estar constituida en Divisiones y Departamentos se espera la colaboración de proyectos tanto docente como de investigación de los especialistas que están en Departamentos Académicos (3MIA).

Algunas de esas prácticas interdisciplinarias en el nivel operativo fueron halladas en las opiniones de algunos académicos del Departamento de Matemáticas Aplicadas, por ejemplo la apertura de espacios de retroalimentación entre profesores de dicho Departamento con otras disciplinas como Diseño (IMO). Aunque profundizar en el estudio de dichas prácticas complementaría la reflexión sobre la interdisciplinariedad en UAM-C, esa tarea rebasa los alcances y propósitos de este trabajo.

No por ello se deja de reconocer la utilidad que investigaciones posteriores podrían tener al analizar en qué niveles se han desarrollado prácticas interdisciplinarias al interior de la cuarta unidad y en qué medida han sido mucho más enriquecedoras que en las otras Unidades.

Si como dice Leo Apostel (citado en López, et.al. 2000: 31): “la capacidad que tiene una actividad universitaria para organizarse como actividad interdisciplinaria es inversamente proporcional a la antigüedad de la aparición de esta actividad en el sistema universitario y directamente proporcional a su modernidad”, entonces Cuajimalpa podría representar una expresión de madurez en el desarrollo de la UAM haciéndola más preparada y receptiva hacia el trabajo interdisciplinario.

Es interesante observar, a manera de comparación, que la Unidad Lerma ha enfatizado en su modelo educativo el concepto de transdisciplina: “Enfoque que trasciende los límites de las disciplinas individuales para tratar problemas desde perspectivas múltiples.” (UAM-Lerma, 2012). En el cual incluso realiza una comparación con los conceptos de multi e interdisciplina, pero sin lograr profundizar en ellos ni mostrar una originalidad en su modelo transdisciplinar frente a las otras Unidades. Estas son algunas de las pistas que podrían representar la invitación a analizar ahora a la quinta unidad.

Terminada esta primera parte, toca ahora el turno a los aportes específicos de cada uno de los tres círculos, los cuales se presentan de manera sintética y consecutiva para tener una apreciación clara.

5.3. Contribuciones del primer círculo

5.3.1. La estructura orgánica

Cuando Luis Mier plasmó los principios de la cuarta unidad en su *Propuesta para el establecimiento de la Unidad Cuajimalpa de la UAM (2005)*, intentaba asegurar el arraigo institucional que debía tener la nueva Unidad como parte integrante de la UAM. Conservar esta identidad y arraigo era vital porque se trataba de la creación de una nueva institución enmarcada en una universidad con treinta años de existencia. Aquellos rasgos que anclaron a la Unidad Cuajimalpa al sistema UAM fueron:

- La estructura orgánica, compuesta por Divisiones y Departamentos;
- La forma de gobierno con equilibrios entre órganos personales y colegiados,
- Lo que su Ley Orgánica determina como propio de este sistema universitario metropolitano.
- Las disposiciones generales que se derivan del resto de la Legislación vigente y las Políticas Generales de la Universidad, como guía en la construcción de sus características; de manera especial, las “Políticas Generales de Docencia” (Mier, 2005: 10-11)

La forma de gobierno y las determinaciones de la Ley Orgánica contenían los principios fundacionales que le daban la esencia a la universidad misma (capítulo dos) por lo cual era muy difícil dejarlos atrás. No obstante hubo algunas pequeñas

adecuaciones a la normatividad universitaria (entre ellas el Reglamento Orgánico) en donde se debía dar cabida a la representación y participación de una Unidad más.

Se conservó la estructura orgánica general (Divisiones y Departamentos) pero no se dejó intacta. En ella se dio una recombinación de áreas de conocimiento que se explican a continuación. Como se vio en el capítulo dos, las Divisiones Académicas, se conformaron de acuerdo a la Ley Orgánica por “áreas de conocimiento”, es decir, cada área de conocimiento se expresó organizativamente en una División.

Durante treinta años estas fueron las cuatro áreas o Divisiones: La DCSH (División de Ciencias Sociales y Humanidades), DCBI (División de Ciencias Básicas e Ingeniería), DCBS (División de Ciencias Biológicas y de la Salud), DCyAD (División de Ciencias y Artes para el Diseño). Hacia 2005, “ésta es de las cuestiones más innovadoras que tiene Cuajimalpa: expande el campo de las áreas de conocimiento al interior de la universidad, porque genera dos áreas nuevas, la División de Ciencias Naturales e Ingeniería (DCNI) y la División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño (DCCD), inexistentes todavía” (2XR).

Figura 17
Nuevas áreas de conocimiento UAM-C



Fuente: elaboración propia con base en datos empíricos.

Las dos Divisiones nuevas surgieron de la combinación de disciplinas y campos de conocimiento pertenecientes a las Divisiones ya existentes, es decir fueron expresión de una confluencia interdisciplinar que respondía a la evolución del conocimiento. Las ciencias básicas y las ciencias de corte biológico se vincularían con las matemáticas y la ingeniería para formar la División de Ciencias Naturales e

Ingeniería (DCNI); por su parte, los campos de la información y la comunicación se vincularían con el diseño para formar la División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño (DCCD). Los emprendedores mencionan que había que reconocer los avances del conocimiento humano, fertilización de las distintas ciencias y también sus avances en aplicaciones tecnológicas (Mier, 2005: 108). La División de Ciencias Sociales y Humanidades se conservaría intacta para la nueva Unidad por ser una División básica en la definición de la vocación de la universidad.

Cuajimalpa había innovado en dos formas; primero en la reorganización de sus Divisiones alterando las cuatro tradicionales, y después, *ipso facto*, había inaugurado dos áreas de conocimiento que venían a afirmar la existencia de una “flexibilidad real” que atendía a los nuevos vínculos interdisciplinarios producidos por el desarrollo del conocimiento.

Entre las discusiones en el Colegio Académico se mencionaba que esta reorganización divisional permitía resolver un problema que era objeto de las otras Unidades, el de la fragmentación del conocimiento, lo cual impedía el enriquecimiento de proyectos verdaderamente interdisciplinarios: “a través de sus tres Divisiones cubrir todas las áreas de conocimiento cultivadas en la Universidad (...) le da a la Unidad Cuajimalpa una personalidad muy particular y la enriquecerá” (Colegio Académico, 2005: 24). Lo que se estaba asumiendo era que en las otras Unidades no podía darse el trabajo interdisciplinario en toda su plenitud por la organización divisional que tenía ya que carecían, cada una, de esa intersección entre las cuatro áreas de conocimiento.

Las nuevas áreas de conocimiento (que reconocían campos de conocimiento emergentes) tendrían que ser reconocidas tanto por la UAM como por el Conacyt al ser nuevas ante sus taxonomías existentes (2XR). Cambios menores, dentro de las Divisiones ya existentes, hubiesen implicado trabajos más sencillos en cuestión de aprobación y reconocimiento. Sin embargo en este caso se apostó a mayores cambios que impactaron en la normatividad: “el surgimiento de configuraciones nuevas en el campo del conocimiento no está muy claro desde la perspectiva de las instituciones que tienden a normar y a estructurar estas decisiones” (Gustavo Rojas citado en Torres, 2009: 215).

Un argumento importante con el cual se explicaba la naturaleza de estas nuevas Divisiones o áreas eran los recientes acercamientos de algunos campos de conocimiento, por ejemplo, la mayor vinculación entre la Ingeniería, las Ciencias de la Computación, Comunicación y hasta el Diseño, eran conjunciones interdisciplinarias

que por lo menos en la UAM no se encontraban entrelazadas en planes de estudio u organización matricial en las primeras Unidades. Este tipo de intento por innovar en el nivel de la organización académica estuvo presente en la Unidad Lerma: su propuesta de crear las Divisiones de Ingeniería, Ciencia e Innovación (DICI) y Artes, Ciencias Sociales y Humanidades (DACSH) apuntaban a otra recombinação de áreas que se quedó en el intento (Bueno, et.al., 2009).

En el caso de Lerma las Divisiones Académicas finalmente volvieron a ser las tradicionales, de las cuales se conservaron tres (DCSH, DCBI y DCBS), sus planes de estudio (Ingeniería en Recursos Hídricos, Biología Ambiental y Políticas Públicas) no presumen diseños innovadores en términos disciplinarios o de perfiles por lo menos como en Cuajimalpa, y al igual que en la creación de las primeras tres Unidades, su oferta educativa fue ligada con el desarrollo de la región donde fue asentada, sólo que con un potencial vínculo empresarial más fuerte.

Volviendo al caso de UAM-C, su organización matricial junto con los vínculos entre campos de conocimiento que se propusieron, quedaron sintetizados de la siguiente manera:

Cuadro 8
Estructura orgánica UAM-C

Divisiones	Departamentos	Principales disciplinas y campos de los profesores que integrarán los departamentos
Ciencias Naturales e Ingeniería	Ciencias Naturales	Física, Química, Biología
	Procesos y Tecnología	Ingeniería en Biotecnología, Biomedicina, Electrónica
	Matemáticas Aplicadas y Sistemas	Control, Procesos estocásticos, Modelación, Estadística, Computación y Sistemas
Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales	Antropología, Ciencia Política, Sociología, Psicología
	Estudios Institucionales	Derecho, Administración, Finanzas, Economía, Políticas Públicas
	Humanidades	Filosofía, Historia, Literatura
Ciencias de la Comunicación y Diseño	Ciencias de la Comunicación	Lingüística, Semiótica, Estética
	Teoría y Procesos del Diseño	Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Historia del Arte
	Tecnologías de la Información	Cibernética, Multimedia, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Fuente: (Mier, 2005: 19)

La intención era que el arreglo interdisciplinario se reflejara tanto en las Divisiones, como en los Departamentos y también en los planes de estudio, cruzados por múltiples disciplinas y sus nuevos acercamientos como se puede observar en la última columna.

5.3.2. Oferta equilibrada

La oferta profesional fue otro ámbito en el que se buscó el sello de la originalidad de la Unidad. Si la estructura de las Divisiones Académicas y los Departamentos reflejaban el reconocimiento de una nueva interdisciplinariedad los primeros planes de estudio también lo debían hacer. De este factor dependería, en buena medida, la imagen inicial con que la cuarta unidad se presentaba como institución innovadora.

Además de la interdisciplinariedad se buscó un triple equilibrio en esos primeros planes de estudio, ellos debían tener orientaciones distintas y complementarias; debían ser tradicionales y modernos, de alta y baja demanda, algunos orientados a la formación profesional y otros más al ámbito académico, todo esto tanto en licenciatura como en el posgrado (Mier, 2005: 13).

Por una parte, tres licenciaturas de corte novedoso: Matemáticas Aplicadas, Diseño e Ingeniería en Computación. Si bien los títulos no reflejaban por sí solos la novedad, sí buscaron que sus contenidos (objetivos, perfil de egreso, optativas, y vinculaciones con otras carreras) la tuvieran. Por otra parte, dos licenciaturas de corte tradicional; Administración y Derecho, a las cuales, sin embargo, se les dotaría de enfoques novedosos respecto a la orientación que habían tenido en otras IES en México.

Además de ellas, se agregaban a la lista Ciencias de la Información y la Comunicación, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Biológica y Política Pública, lo cual ya denotaba una marcada orientación hacia las tecnologías y el sentido matemático de la Unidad. Sin embargo estas carreras se pospusieron desde un principio hasta que la Unidad contara con un espacio considerable para dotarles de infraestructura, sobre todo a las ingenierías (Mier, 2005: 23).

Ahora bien ¿por qué esas cinco carreras? Una primera explicación de ello fue que hacia 2004 más de 15,000 jóvenes habían tenido un buen desempeño en el examen de selección de la UAM, y entre ellos, la proporción más significativa había aplicado para las carreras de Psicología, Diseño Gráfico, Computación, Administración

y Derecho (sin orden preciso) (Colegio Académico, 2005: 7). Es decir, un propósito era atender a las tendencias que presentaba la demanda estudiantil, lo cual iba de la mano con su discurso de ampliación de la cobertura. Otra razón relacionada con la idea del equilibrio en la oferta educativa fue que las carreras de alta demanda (como Administración y Derecho), asegurarían la construcción de una primera población escolar, mientras que Diseño e Ingeniería en Computación eran consideradas carreras con futuro; respecto a Matemáticas Aplicadas, se argumentó que era “una de las grandes debilidades de todos los profesionistas mexicanos” (2XF).

Pero esa distinción entre carreras tradicionales que aseguran demanda y carreras novedosas de baja demanda, causó conflictos entre los que constantemente salía a relucir el caso de Derecho: “entonces todas las demás (las de corte innovador) pueden dormir el sueño de los justos teniendo muy malos resultados, porque las dos (Derecho y Administración) están levantando la demanda, me parece absolutamente impropio” (3AII). Lo que para algunos académicos no era justo era que dos carreras de alta demanda tuviesen que “salvar” a las otras recibiendo la mayor cantidad de alumnos y sin gozar de las atenciones que recibían sus contrapartes. Eso podría verse como un efecto indeseable del equilibrio buscado entre la composición de los planes.

Por su parte, el intento de equilibrar carreras de carácter profesionalizante / carácter académico reflejaba un aprendizaje directo de las primeras Unidades. Hay que recordar que UAM-X y UAM-A habían sido diseñadas para mantener una inclinación social muy fuerte, mientras que UAM-I privilegió los planes de orientación académica. Durante los treinta años de existencia de estas Unidades ya había sido atestiguado un desequilibrio entre carreras provocando desestabilizaciones en la demanda estudiantil (Colegio Académico, 2005: 31).

5.3.3. “Culto” a las matemáticas

La preocupación por la formación en matemáticas estuvo presente desde que Luis Mier llamó a sus primeros colaboradores para realizar la justificación de la creación de UAM-C, aunque posteriormente esta idea tuvo mayor desarrollo en el trimestre introductorio que aportó el segundo círculo, el cual hacía un fuerte énfasis en el razonamiento matemático imprescindible para todas las carreras. Esos primeros colaboradores formaron una comisión muy pequeña de tres académicos, a la cual Torres (2009) llama “Grupo asesor 3” (p. 108). En ella se realizó un documento que

hablara de la necesidad y pertinencia de contar con una carrera de Matemáticas Aplicadas: “se hablaba de una “matematización” yo no sé si es el termino correcto o por lo menos de un uso del razonamiento matemático y de las matemáticas (...) eso si se esperaba” (3MIA).

Este corte diseñado para toda la UAM-C, no solamente iba dirigido a los estudiantes sino que también el personal académico estaría inmerso en el uso de los lenguajes formales otorgados por la matemática. Estos eran dos grandes requerimientos en los “nuevos perfiles” y debían ser transversales a todos los planes de estudio no importando el área de conocimiento al que pertenecieran.

La importancia de las matemáticas fue uno de los elementos más estables a lo largo de todo el proceso de creación de la cuarta unidad. Desde el primero hasta el tercer círculo, esta idea no perdió fuerza y fue impulsada hasta el momento de que las carreras comenzaron a operar

No me puedo acordar si lo propuso ella o lo propuso alguna de las otras personas que formaban parte del equipo, pero ella (María José Arroyo) nos ayudó a instrumentarlo, ella con Pérez Abreu trabajaron mucho para hacer de las matemáticas una característica propia de Cuajimalpa, un culto a las matemáticas (2XF).

Aunque esta propiedad de la Unidad fue un aporte del primer círculo, es necesario mencionar que los que hicieron posible su operatividad fueron los académicos del segundo y tercero, quienes lo introdujeron en los currículos, en las aulas y en las retroalimentaciones en el nivel departamental.

La “matematización” para todos los planes de estudio no fue siempre bien recibida por todos. Algunos académicos del área de sociales y de Diseño se resistieron en los primeros meses a dedicar parte de sus planes de estudio a contenidos matemáticos, ante lo cual el Departamento de Matemáticas Aplicadas defendía su postura: “la base de las matemáticas lo que te permite es construir una forma de razonamiento, si tú luego aprendes otras cosas y puedes aplicarlo entonces tienes un potencial mayor.”(3MIA). Durante una reunión de coordinadores se pretendía quitar la UEA “Introducción al Pensamiento Matemático” porque “les parecía que no servía para nada (...) (yo dije) pues que son habilidades, que al final de cuentas si eres un universitario y no entiendes este tipo de cosas o que ves algo con numeritos y ya dices ‘no’, volteo la página porque no creo saber” (IMO).

Aunque con ciertas resistencias en algunas disciplinas, el culto a las matemáticas finalmente permaneció plasmado en el primer trimestre además del Departamento de Matemáticas Aplicadas en donde incluso se fueron abriendo espacios de retroalimentación con académicos de otras disciplinas.

5.4. Contribuciones del segundo círculo

5.4.1. Las “habilidades”

El concepto de habilidades está estrechamente relacionado con otras características del modelo educativo de UAM-C como la enseñanza por problemas y basada en la investigación, la pedagogía centrada en el alumno y la orientación constructivista piagetiana (Fresán y Outón, s.f.: 20). Conceptos y temas que no se desarrollan aquí debido a que no son innovaciones como tal y no fueron aportaciones específicas con mayor desarrollo como sí sucedió con el concepto de habilidades. Dichos temas pueden ser consultados en (Fresán y Outón: s.f.).

La definición del concepto de habilidades está implícita a lo largo de los documentos del segundo círculo refiriéndose a varias actitudes y capacidades fomentadas en el estudiante tales como la habilidad para la expresión oral y escrita, para relacionarse con otras personas, capacidad para trabajo en equipo, responsabilidad por el logro colectivo y confianza en los argumentos propios (Fresán y Outón, s.f.: 31-33).

Este concepto fue influenciado por las “competencias” en el campo educativo. Entre los primeros documentos de fundación se encuentran referencias a las llamadas “competencias genéricas y específicas” como elementos necesarios para tener una mejor inserción en el mundo laboral, aunque sin realizar un nexo claro con las habilidades (UAM-Cuajimalpa, 2009: 27-28).

Si tanto en los documentos como en palabras de algunos académicos, las habilidades mostraban similitud con las competencias ¿por qué no hablar concretamente de competencias?

Bajo el nombre de “habilidades” genera mucho menos resistencias, cada vez que se instrumenta una nueva directriz, una nueva tendencia educativa se generan unas resistencias enormes (...) Lo que no se ha hecho es realmente procurar la constatación de que se

han logrado esas habilidades, destrezas actitudes y aptitudes. Lo que tenemos que cuidar es que demuestre, que no le den más vueltas, porque si le dan más vueltas crece la resistencia (...) Ya inventamos mucho en Cuajimalpa, no se preocupe (2XF).

El intercambio de un término por otro le valió al primer grupo directivo evitar otro obstáculo más en el proceso de establecimiento de UAM-C. En esencia, el concepto era el mismo y ni siquiera se le atribuía un carácter novedoso. El mismo académico de la cita reconocía que toda la vida se han usado las competencias sólo que en otros términos (habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes) y que realmente lo que aportaba Cuajimalpa era la inclusión operativa de dicho concepto para constatar las capacidades aprendidas lo cual es un tema que excede el propósito de esta tesis. En palabras de otro académico, el trabajo grupal, el aprender a aprender, entre otras características, finalmente era algo que “hacen todas las universidades” (IHA).

La identificación e implementación de las habilidades fue una propuesta de la rectora que encontró eco y coincidencia en otros académicos que ya manejaban algunas ideas sobre dicho concepto (3MIA, 3MIS, 2XF, 3DAS). Las habilidades encontraron buen recibimiento sobre todo por parte de los matemáticos: “lo trajimos libremente, ahí hubo una confluencia en términos de interés, la Doctora Fresán es especialista en educación y estaba sensible a todos estos temas y mi experiencia (en competencias) a mí me había dado una visión diferente que no teníamos en la universidad.” (3MIA).

El tema de las habilidades fue mayormente reconocido en las comisiones de Matemáticas Aplicadas y Diseño en donde se consideraban, sintéticamente, como capacidades de resolución autónoma de problemas y reinterpretación de conocimientos y métodos adquiridos. Sin embargo el tema también fue mencionado por académicos de otras comisiones.

En el caso de Derecho eran concebidas como herramientas para lograr el conocimiento de forma autónoma mediante un aprendizaje menos “libresco y memorístico” sino más orientado a las prácticas reales (3DUB); y también debían explotar la capacidad de expresarse de manera correcta, uno de los rasgos más definitorios del profesional en Derecho (IDC).

La mayoría de las opiniones sobre las habilidades se movieron entre los niveles teórico y operativo, tendiendo más al primero. Sólo en el caso del grupo de Matemáticas Aplicadas parece que las habilidades alcanzaron mayor concreción en el

nivel de la operatividad, expresándose en la atención a los procedimientos de los ejercicios matemáticos y las evaluaciones puestas en práctica por algunas académicas (3MIS, 3MIA, IMO). Precisamente en esta comisión fue en donde se hizo una mayor apropiación y defensa de las habilidades, específicamente de habilidades relacionadas con el razonamiento matemático las cuales no tenían la misma importancia para los profesores del área de ciencias sociales o de Diseño (véase el apartado del culto a las matemáticas).

A partir de esto es posible observar que el concepto de habilidades cobró distinto significado e importancia dependiendo la disciplina con la que se relacionó, algunos académicos reaccionaban muy familiarizados cuando se les preguntaba al respecto mientras que otros no le dieron importancia y algunos estaban confundidos respecto a su significado. Además el manejo del concepto en el nivel operativo tuvo mayor complejidad que su uso en abstracto, lo cual fue típico de los primeros documentos producidos por el segundo círculo de emprendedores.

Por lo tanto, dicho concepto fue un aporte de corte pedagógico matizado a partir del concepto de competencias y el cual permaneció en un nivel discursivo en casi todos sus primeros planes de estudio, mientras que en el caso de Matemáticas Aplicadas logró una expresión mas concreta y “verificable” la cual no fue posible abordar a profundidad en este trabajo.

5.4.2. El primer trimestre

En la UAM los académicos ya estaban acostumbrados a contar con trimestres introductorios para todas las carreras, lo cual obedecía en parte, a la preparación y enfrentamiento del alumno con el modelo curricular y pedagógico que se daba en cada una de las tres primeras Unidades.

En Cuajimalpa también se concibió un primer trimestre, sólo que con las nuevas preocupaciones sobre los profesionistas en México (habilidades poco cultivadas y dominadas) que el primer y segundo círculo habían identificado: La cultura de la sustentabilidad, la construcción de esquemas lógico-formales y la sensibilización hacia el uso del razonamiento matemático, en donde cada una de las UEA's se encargaba de desarrollar en el alumno distintas habilidades:

Cuadro 9
Primer trimestre UAM-C

Área Formación Inicial

Objetivos:

Desarrollar habilidades de pensamiento orientadas a la construcción de conocimientos.

Fortalecer la estructuras cognitivas del sujeto de aprendizaje.

Duración	Uea	Modalidad	Carácter
Trimestre I	Lenguaje y Argumentación	Taller	Obligatoria
	Introducción al Pensamiento Matemático	Taller	Obligatoria
	Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental	Seminario	Obligatoria
	Problemas del Conocimiento en la Profesión	Seminario	Obligatoria

Fuente: (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 71)

El Taller de Lenguaje y Argumentación desarrollaba las habilidades de manejo de lógica de argumentos y comprensión de textos al igual que habilidades de expresión verbal y escrita. La Introducción al Pensamiento Matemático tenía como objetivo desarrollar habilidades en el manejo de lenguajes formales y en la capacidad de abstracción y demostración. El Seminario de Sustentabilidad reflejaba uno de los sellos distintivos de la Unidad en su preocupación por el medio ambiente y la responsabilidad ambiental que todo egresado debía tener (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 73-74).

Por último, la UEA Problemas del Conocimiento de la Profesión introducía a los estudiantes a los temas directamente relevantes respecto a su licenciatura mostrando sus características generales y cómo la carrera estaba inserta en el campo laboral. Esta UEA reflejaba en particular la preocupación por los primeros momentos de los estudiantes en la universidad “más para que no se desalentaran los alumnos yo creo que ellos lo veían mucho en Xochimilco” (3DAS). En la Unidad Xochimilco, el Trimestre Interdivisional (TID) que lleva por nombre “Conocimiento y Sociedad” no contempla el tratamiento específico de esos contenidos específicos sobre las distintas licenciaturas y se remite básicamente a la relación entre el conocimiento y la sociedad. Esto ha desalentado a muchos estudiantes en ese trimestre sobre todo a aquellos inscritos en carreras alejadas del área de sociales.

En el caso de Cuajimalpa, las licenciaturas de Ingeniería en Computación y Matemáticas Aplicadas no incluirían ese seminario de Problemas del Conocimiento y de la Profesión. En lugar de ello contarían con cursos para el fortalecimiento de las

matemáticas subsanando las deficiencias posibles llevadas por los estudiantes desde el bachillerato. (Colegio Académico, 2005: 30). Estas acciones expresan una predilección por el campo de las matemáticas en la Unidad Cuajimalpa, los estudiantes de las carreras con alto contenido matemático tendrían mayor preparación desde un principio. Esto es contrastante con el primer trimestre de Xochimilco (TID) cuyos contenidos han tenido una mayor orientación social.

El primer trimestre de UAM-C aglutinaba las habilidades básicas y la cultura sustentable que todo profesional egresado de la Unidad debía poseer. Para que ello tuviese éxito, se pensó en hacerlo obligatorio, no como un trimestre propedéutico opcional como existía en UAM-I, tampoco como en UAM-X donde el Tronco Interdivisional se encargaba de cubrir habilidades descuidadas desde bachillerato, sino como parte del plan de estudios mismo (Magdalena Fresán citada en Colegio Académico, 2005: 30).

5.4.3. Movilidad obligatoria

El tema de la internacionalización estudiantil y de investigación que se menciona en el apartado de los referentes educativos de la UAM-C (capítulo dos) guardaba estrecha relación con el impulso que se le dio al Programa de Movilidad Estudiantil de Cuajimalpa, “para elevar la calidad de los egresados mediante la exposición a una diversidad de ambientes académicos, científicos y culturales que enriquecerá su formación para la futura práctica profesional” (UAM-Cuajimalpa, 2009: 45).

La movilidad estudiantil ya estaba presente al interior de la UAM pero era un tema marginal, Cuajimalpa la llevó a otro nivel haciéndola obligatoria y dedicándole mayor especificidad y atención a sus contenidos. La idea de movilidad estuvo presente desde el primer círculo (Mier, 2005: 13), sin embargo el impulso y desarrollo que se le dio fue básicamente obra de la primera rectora quien desempeñó un papel activo en la defensa y concreción del Programa de Movilidad.

Dividida en tres modalidades, la movilidad era a) Vertical: donde el estudiante podía acceder a cursos de diversos campos de conocimiento en su propio plan de estudios; b) Horizontal: con acceso a los cursos ofrecidos por la UAM-C en otras licenciaturas, éstos podían ser obligatorios u optativos; y c) Entre planteles y universidades: con la obligación de cursar un trimestre en otros planteles ya fuera en la

propia institución, en otras universidades nacionales o en el extranjero. (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 68-69).

Hasta antes de la implementación de este programa, una comisión conformada para investigar la situación de la movilidad en la UAM encontró que los ejercicios de planeación de las demás Unidades no la contemplaban; había la ausencia de un marco normativo que reflejaba la poca importancia concedida al tema; la diversidad de criterios y requisitos en los convenios existentes evidenciaba ejercicios de movilidad aislados; la promoción y difusión de este tipo de ejercicios eran limitadas en las convocatorias; se carecía de un esquema financiero para promover la movilidad convirtiéndola en una opción inaccesible para los estudiantes de menores ingresos, y; no había ningún rubro en el presupuesto para promoverla. (Fresán, Outón y Rodríguez, 2005: 77-78)

De ser un tema marginal en la institución ahora pasaba a formar parte de las prácticas innovadoras, no sólo al interior de la UAM, sino en el ámbito de la educación superior pública en el país: “constituye, hasta el momento, un caso único en nuestro país. En este sentido se trata de un aspecto que se inspira fundamentalmente en la experiencia europea del programa Erasmus.” (Torres, 2009: 77). Su importancia radica en formar parte obligatoria del recorrido curricular de todo estudiante en el noveno trimestre.

Se pretendía que este programa provocara en las otras Unidades “al menos una inquietud por revisar sus políticas de movilidad y reforzar sus programas en esta área.” (Torres, 2008: 81). Ejemplos de dichos impactos pueden ser las reuniones de reflexión que se realizaron tras una evaluación final del primer proceso de movilidad en donde participaron instancias tanto de la Unidad Xochimilco como de Azcapotzalco. (Fresán, 2009: 144).

Esa primera experiencia de movilidad en UAM-C incluyó a 98 estudiantes, de los cuales 34 eran de Administración, 27 de Derecho, 20 de Diseño, 15 de Ingeniería en Computación y dos de Matemáticas Aplicadas. El 11 por ciento tuvo como destino universidades privadas (UIA e ITESO entre otras) 53 por ciento universidades nacionales públicas, 31 por ciento dentro de la UAM en Azcapotzalco y en Xochimilco, y el 5 por ciento fue al extranjero, a Chile y Noruega. (Fresán, 2009: 143). Los resultados arrojados fueron llamativos, entre otras cosas, por rebasar las cifras anuales de movilidad de la UAM en 34 años de existencia.

El Programa de Movilidad logró su aprobación, con tan sólo un voto de diferencia, en la sesión 296 del Colegio Académico (19 de diciembre de 2007) después de haber enfrentado numerosas resistencias en el Colegio Académico. Los argumentos en contra iban en el sentido de la carga financiera que representaba erogar becas continuamente para financiar una movilidad a la que cualquier estudiante tenía derecho (2XF), además del argumento de que el Programa no era para cualquier estudiante.

Estos argumentos estaban directamente relacionados con la intención inicial de parte de la rectora de impulsar una movilidad que no hiciera distinción de criterios entre los alumnos, por ejemplo el del promedio escolar. Lo cual, como ya se dijo, llevó a varios académicos a preguntarse si la movilidad era para todos.

Algunos reconocían que la movilidad era una tendencia difícil de ignorar, pero que tendría que traducirse como un ejercicio eficiente en Cuajimalpa debido a los costos que implicaría a los alumnos y el asunto de los promedios, ya que muchas instituciones al requerir sólo estudiantes con altos promedios, ocasionaría que los de bajo desempeño tuvieran que ser aceptados dentro de la misma UAM (3DAS).

Un académico le otorgaba gran valor en la formación general de los alumnos “cómo regresan ellos de la movilidad, creen más en ellos mismos por las habilidades que tienen, creen más en su propio modelo educativo, les da una visión mucho mas grande” (IIG). No obstante, las opiniones contrarias también se dejaron ver: “no estoy segura de la movilidad porque solamente interrumpe, es gente que ya empezaron su proyecto terminal, (...) pues hay gente que tuvieron pésimos trimestres y se les apremia y se van a Colombia” (IHA). Otros la veían como una tarea realmente avanzada en la universidad ya que de ser una barrera que alumnos y maestros debían romper cada trimestre, ahora pasaba a ser algo institucionalizado, aun con todos los costos que implicaría en términos de convenios (3DXT).

Más allá de estas opiniones, parece que la movilidad como elemento formativo en Cuajimalpa llegó para quedarse, tal y como lo afirman varios académicos. La movilidad tiene lugar en el décimo trimestre de todos los planes de estudio, y hasta ahora, sólo ha habido una experiencia al respecto (la segunda generación no ha llegado aún a dicho trimestre). Sin embargo a partir de la primera experiencia (Fresán, 2009), se han planteado varios retos como las dificultades de que los alumnos viajen solos o en pequeños grupos, crear en el alumno la conciencia de que es importante

llegar a su institución receptora con una buena trayectoria académica, y atender las diversas dificultades en el financiamiento de los alumnos.

La segunda experiencia de movilidad está por suceder en UAM-C, habrá que estar alertas a los retos que presente y satisfacciones cumplidas o incumplidas tanto para los alumnos que son quienes la viven como para las instituciones que son quienes la instrumentan. En las conclusiones generales se hace mención de la movilidad (nacional e internacional) como uno de los temas primordiales para posteriores estudios tomando en cuenta que UAM-C es posiblemente una de las primeras instituciones (tanto en el sector público como en el privado) de educación superior en México que instaura procesos de movilidad obligatoria para sus estudiantes de licenciatura.

5.5. Contribuciones del tercer círculo

5.5.1. Planes de estudio eclécticos y perfiles profesionales complejos

La concepción de planes de estudio con orientaciones novedosas fue una idea aparecida desde la *Propuesta de establecimiento...* (2005) de Luis Mier, (como varios elementos ya vistos), sin embargo, puede afirmarse que dichos planes constituyen un aporte del tercer círculo ya que fueron esos académicos quienes los materializaron y le dieron concreción y aplicabilidad, con todas las discrepancias que ello implicó (capítulo cuatro)..

A pesar de que se reconocían algunos antecedentes o similitudes en las carreras de otras instituciones del país, los primeros cinco planes de estudio fueron innovadores en la medida en que su diseño no tenía parangón con otros al interior de la UAM o fuera de ella. Así lo refrendaron tanto los académicos que los diseñaron (capítulo 4), como aquellos que los implementaron (IDC, IHA, IMO, ISG, IIG). Al mismo tiempo fueron eclécticos al recoger influencias de carácter teórico y operativo de las tres primeras Unidades. Además de eso, los planes de estudio fueron estructurados para otorgar a los estudiantes una formación altamente interdisciplinaria compartiendo la movilidad obligatoria como se aprecia en este esquema:

Cuadro 5
Mapa curricular común para los primeros planes de estudio

Trimestre	Matemáticas Aplicadas	Diseño	Administración	Derecho	Ing. en Computación	
12						Optativas novedosas o poco fomentadas
11						
10						
9	Movilidad					
8						vínculos interdisciplinarios con otras carreras y divisiones en su caso
7						
6						
5						
4						
3						
2						
1	1. Cultura de la sustentabilidad, 2. Taller de Lógica y Argumentación, 3. Formación en matemáticas					Introdutorio

Fuente: Elaboración propia con datos de Fresán (2005).

En este gráfico se sintetizan los preceptos generales con los cuales trabajó el tercer círculo para dotar de contenidos específicos a cada uno de sus planes de estudio. La integración interdisciplinaria que realizaron implicó un ejercicio de creatividad; en algunos casos como el de Diseño, esos “momentos de integración” se expresaban en materias que no tenían “un nombre normal, tenían nombres que integraban lo práctico y lo teórico” (3DXV). Pensar sobre el tipo de conexiones que debía haber entre licenciaturas (y disciplinas distintas) fue un reto si se toma en cuenta la tradición de varios académicos de pensar los planes desde sus respectivos modelos de asignaturas, módulos y eslabones.

Asimismo los planes de estudio contaban con recorridos u orientaciones internas que les permitían a los estudiantes egresar con perfiles diferenciados a partir del estudio de una sola licenciatura. En varios textos se llegó a utilizar el término “perfiles híbridos” haciendo alusión al hecho de que los planes de estudio mezclaban lenguajes de distintas disciplinas promoviendo en el egresado un perfil con la capacidad de introducirse de manera más sencilla en los lenguajes y problemáticas de campos de conocimiento distintos que, sin embargo, estaban vinculados en el campo laboral. Por ejemplo, un estudiante de Matemáticas Aplicadas podía obtener un perfil orientado hacia alguna área computacional o biológica. En el caso de Diseño, el estudiante podía elegir entre varios “recorridos individuales” desde casi el inicio de su

plan de estudios lo cual le llevaría a tomar materias distintas, era como cursar tres o cuatro distintos planes dentro de uno mismo. Esto, sin embargo, no se cumplió a cabalidad por la carencia de espacios adecuados, entre ellos, talleres y laboratorios (3DXV).

Gracias a estas características, los primeros planes de estudio de UAM-C parecían formar parte de una nueva generación de licenciaturas aún más especializadas que las tradicionales. Cuando el alumno ingresaba a alguna de ellas, todavía debía escoger entre un menú de distintas orientaciones lo cual le resultaría en una mayor especialización, pero iniciándose también en el estudio de otros campos de conocimiento ligados al suyo. Para algunos académicos se trataba de una situación muy “compleja desde la licenciatura” ya que las carreras tendían a parecerse a los posgrados (ISG).

Con estos rasgos, parte de la oferta inicial de UAM-C apuntó a la generación de licenciaturas con fuerte tendencia a la inter o multi disciplina, es decir, dedicándose a la especialización de campos emergentes e interdisciplinarios de conocimiento más que a profesiones o disciplinas bien delimitadas, lo cual no suele ser característico de los estudios de pregrado.

La imagen de las mallas curriculares, tal y como quedaron diseñadas al momento de recibir a la primera generación, dicen mucho acerca de su complejidad; es por ello que para una apreciación detallada se han incluido imágenes de ellas en el Anexo número dos.

5.5.2. El plan de Derecho como reto frustrado

Dentro de las innovaciones del tercer círculo el caso de Derecho merece una mención especial. Se trata de un plan de estudios que realmente fue innovador en cuanto a su concepto, pero al mismo tiempo fue la experiencia (junto al problema del espacio) que representa uno de los mayores desalientos en la historia de la Unidad Cuajimalpa.

Las innovaciones creadas en ese plan complicaron su puesta en operación: tuvo grandes dificultades para tener integración con otras carreras, el perfil que demandaba para sus docentes no se encontraba fácilmente (jóvenes doctores con especialidades del Derecho novedosas en el país y que se comprometieran con una contratación de tiempo completo), además no se contaba en su comisión con un líder

académico fuerte (a diferencia de las otras). La innovación en este plan significó enfrentar un “estereotipo muy fuerte, y las universidades no pueden competir contra eso”, era una carrera de vanguardia que “iba a contracorriente con el ejercicio de la profesión” (Entrevistado citado en Torres, 2009: 72). Otra explicación posible, de acuerdo a un informante, puede ser que el diseño de las propias licenciaturas estuvo a cargo de investigadores sin ejercicio profesional.

Se enfrentaba el problema de convertir al profesional del derecho en profesor de tiempo completo dedicado a la investigación cuando éste, generalmente, solía anteponer su interés en el litigio o la asesoría, es decir su práctica profesional misma, antes que la práctica de la investigación y la docencia.

Ante esto se planeó conformar una planta de profesores mixta con jóvenes doctores de tiempo completo integrados a los cuerpos académicos y profesores contratados por medio tiempo para cubrir los cursos. Esa decisión no fue suficiente, en poco tiempo varios de los jóvenes doctores abandonaron el proyecto para incorporarse a empleos con mejores condiciones. El número de profesores necesarios para impartir los cursos no se pudo completar y la División tomó la decisión de no recibir a más alumnos para las siguientes generaciones (Torres, 2009: 71). Con ello la falta de condiciones laborales adecuadas hizo estragos como otro factor que ayudó a empeorar el caso de Derecho de por sí complicado en términos del perfil académico que requería.

De hecho los estudiantes que formaron parte de la primera y única generación de esa licenciatura reclamaron la adopción de un enfoque tradicional para la carrera y, dadas las grandes dificultades para encontrar profesores con el perfil requerido, consiguieron ser trasladados a la Unidad Azcapotzalco para finalizar ahí sus estudios (Entrevistado en Torres, 2009: 71). El diseño de la carrera de derecho en la UAM-C constituyó un planteamiento innovador fallido que se enfrentó al ejercicio profesional tradicional de esa profesión y la conformación de una planta docente con rasgos contradictorios

Hacia 2010 se puede observar un posible aprendizaje a partir de esta experiencia en la propuesta de la figura del “Profesional de alto nivel en funciones de docencia” que tiene como fin crear una figura docente “flexible (...) con la intención de aprovechar la experiencia académica y profesional socialmente disponible y que no ha sido posible incorporar bajo las figuras actualmente contempladas”. Asimismo, esta figura tendría la ventaja de facilitar “el reforzamiento de la formación de los alumnos

mediante un contacto más estrecho con los profesionales en activo que les pueden transmitir sus experiencias y las prácticas en uso” (Comisión..., 2010:12-13).

5.6. Conclusiones

Como se puede observar, las aportaciones de cada círculo se fueron haciendo más específicas, y en un sentido más limitadas, conforme avanzaba el proceso de establecimiento de la UAM-C y esto tuvo relación directa con la magnitud de las contribuciones que cada grupo pudo realizar. Esto no quiere decir que algunas aportaciones hayan sido más importantes o mejores que otras, más bien que fueron realizadas en niveles distintos.

Es remarcable la importancia del esfuerzo por la implementación que tuvo cada grupo. Los aportes del segundo y tercer círculos no fueron ideados del todo por ellos, pero los potenciaron y defendieron su formalización. La movilidad y el culto a las matemáticas son ejemplos de esto. En este sentido, las contribuciones del tercer círculo pueden ser vistas como las más finas y precisamente en el nivel más participativo donde se dieron las mayores retroalimentaciones entre las tres primeras Unidades.

La movilidad obligatoria, el culto a las matemáticas y los cinco primeros planes de estudio junto con sus perfiles constituyen innovaciones como tal al interior de la UAM. Estos tres elementos estuvieron presentes a lo largo de los tres círculos lo cual puede hablar del trabajo cooperativo en la búsqueda de la innovación más que el predominio de alguno de ellos.

A partir de esto es posible concluir ahora que más que tratar de instaurar nuevos referentes o paradigmas, lo que se hizo fue introducir contenidos educativos de vanguardia, sin precedentes en la UAM, bajo principios educativos ya existentes en la institución. En estas redefiniciones de principios educativos ya existentes es donde se puede identificar parte de la innovación lograda en UAM-C.

Posteriormente a estas contribuciones, un último grupo de académicos también imprimió su respectivo esfuerzo en la innovación de la Unidad y se constituyó como un cuarto círculo. Este es un círculo muy abierto, apenas en formación, en donde resalta la característica de la edad: se trata de la primera planta académica de UAM-C. Ellos fueron los encargados de poner en práctica el conjunto de preceptos que se han analizado hasta este punto y a continuación se verá su caso.

6. Retos de la innovación en la práctica. El cuarto círculo

Me atrajo mucho el proyecto sobre todo porque partía de cero. En una hoja en blanco puedes dibujar el mundo donde te gustaría vivir, lo que es una oportunidad única en la vida.

Pedro Pablo González
Profesor del Departamento de
Matemáticas Aplicadas, UAM-C

6.1. Introducción

Después de aprobar con numerosas dificultades los primeros planes de estudio en agosto, llegó el momento de poner en marcha la nueva Unidad. El 19 de septiembre de 2005 la UAM-C no tenía una sede para recibir a su primera generación de estudiantes, la Universidad Iberoamericana brindó un primer espacio que por medio de un convenio duraría hasta el mes de junio de 2006. En estas condiciones de incertidumbre comenzó a formarse un último círculo de actores que continuaron con el emprendimiento de UAM-C pero ya a un nivel operativo. Se trataba de la primera planta académica de UAM-C, que se mostró como el atractivo más sólido, claro y “tangible” entre los múltiples factores de incertidumbre que reinaban (planes de estudio diseñados con premura, y carencia de sede propia).

El acceso a este cuarto círculo ha sido más restringido que en los casos anteriores debido a los tiempos de la investigación, lo cual lo hace un grupo más difuso en este análisis aunque se ha tratado de resaltar las problemáticas más significativas de esta etapa. En este círculo se logró tener acceso a cinco integrantes del grupo de profesores más jóvenes de UAM-C (IHA, IMO, IDC, ISG, IIG) quienes ingresaron en el primer trimestre de operaciones (septiembre-diciembre de 2005) con lo cual se tiene la ventaja de contar con las opiniones de docentes que vivieron las dinámicas de la Unidad desde sus inicios. Ellos pertenecen a distintos Departamentos y han dado clases en distintas licenciaturas, lo cual dificulta tener mayor información por área de trabajo, pero representa una ventaja para la información que se desea estudiar de manera transversal (la relación con sus pares o su opinión sobre la interdisciplinariedad por ejemplo).

Las opiniones de estos académicos se complementan con otras de docentes de otras generaciones para dibujar, a grandes trazos, el dinamismo de este cuarto círculo

compuesto por los primeros docentes de UAM-C, y discutir también, en dónde han querido innovar y cómo han asumido y puesto en práctica los preceptos de innovación planteados por los primeros fundadores.

En el presente capítulo se han utilizado algunas referencias cuantitativas para respaldar el análisis y es pertinente aclarar que se han encontrado discrepancias en cuanto a cifras (en múltiples indicadores) entre los anuarios estadísticos de la UAM y los seis informes de actividades que hasta ahora ha presentado la rectoría de UAM-C. En esta investigación se ha optado por trabajar con las cifras de ésta última fuente.

En el primer apartado se hace una breve descripción del grupo de académicos más jóvenes de la Unidad junto con el uso de la figura de profesor visitante por parte del grupo directivo para su contratación. Para el segundo apartado se abordan algunas opiniones referentes a la relación entre los distintos grupos de edad de los docentes. En el tercer apartado se discuten algunas de las innovaciones con las que han lidiado los nuevos profesores y cómo las han asumido y trabajado. Finalmente el capítulo cierra con unas breves reflexiones sobre la importancia de la planta docente como vehículo para estudiar a la Unidad y visualizar su desarrollo.

6.2. Los jóvenes doctores como “profesores visitantes”

El conjunto de jóvenes doctores contratados para formar parte de la planta académica de UAM-C fue distinto de aquel contratado por la UAM treinta años atrás, el cual está ampliamente documentado en los estudios sobre la profesión académica dentro de la UAM en los setenta (Kent, 1986a, 1986b), (Gil 2002, 2005), (Grediaga, 2007) y (López, et.al., 2000).

Así como sucedió en ese entonces, en 2005 la Unidad Cuajimalpa también puso en marcha políticas de contratación novedosas o poco vistas en las IES mexicanas: “nosotros (grupo directivo) fuimos más allá, pensamos que era necesario ir un paso adelante, porque si traíamos gente con maestría tendríamos que formarla para que tuviera doctorado” (2XF). Desde un principio fue clara la intención de contratar a los docentes con doctorado, o a punto de terminarlo, y lograr que el 100% de la planta académica contara con este requisito. Detrás de esta decisión se encontraban las *Políticas Operacionales de Docencia* aprobadas por el Colegio Académico como producto de una reflexión para mejorar la función de docencia en la UAM y las reformas hechas al Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal

Académico (RIPPPA) (UAM, 2007) y al Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA) encaminadas a mejorar la carrera académica. Estas políticas y reformas tenían el objetivo “de mantener la ventaja competitiva con respecto de otras universidades, gracias a sus fortalezas como son el capital académico o la infraestructura.” (Colegio Académico, 2005: 29).

En el ánimo de no repetir “viejos errores” o “inercias” (Torres, 2009) el proceso de selección de los nuevos docentes se llevó a cabo con bastante cuidado y esto se expresó en la modalidad de contratación. La modalidad o figura del profesor visitante se encuentra prescrita en la legislación de la UAM, en donde se puede encontrar que el profesor visitante es aquel que “invitado por la universidad en virtud de su alto nivel académico, se incorpora de forma temporal a los planes y programas académicos, con la categoría y nivel que fije la comisión dictaminadora divisional correspondiente, previo el análisis curricular respectivo” (UAM, 2007: 73).

Esta modalidad de contratación se había creado con otra intención (regular la estancia temporal de profesores invitados) y su uso en este caso fue aprovechado para realizar una contratación rápida y que pusiera a prueba a los nuevos docentes hasta por tres años lo cual evitaba “repartir plazas de por vida” (2XR). De esta manera el grupo directivo tenía más certidumbre respecto a los académicos contratados; en otras palabras “se tuvo que hacer trampa” para salvar el problema de la conformación de la planta (Colegio Académico, 2009: 59).

En UAM-C se estaba reflexionando la carrera académica a largo plazo y la idea de abrir las puertas y mantener a una generación de académicos nuevos dentro de la universidad por mucho tiempo. “no se trataba solo de salir del paso, sino de contratar jóvenes académicos capaces de pensar en su desarrollo y en el de la institución en una perspectiva temporal de 20 a 25 años” (Torres, 2009: 42).

El ingreso de profesores fue una tarea ardua en la que al inicio de cada trimestre se intentaba incrementar las contrataciones y durante el trimestre se seguían realizando entrevistas a candidatos; era una entrada “a cuentagotas”. Los primeros directivos de la Unidad pidieron a Conacyt una base de datos de académicos egresados de su doctorado en los últimos dos años y también de aquellos que estaban a punto de terminarlo

Conocíamos a gente que se nos acercaba y nos decía “estoy interesado en participar con ustedes”, entonces analizábamos los currículum (sic) de la gente que tenían algún interés o que nosotros

detectábamos que nos gustaría que vinieran con nosotros, y así conseguimos al 70 por ciento de la gente, los demás fue ya una labor de los Directores (de División) de andar consiguiendo gente (2XF).

Además de la labor de los Directores de División, los Jefes de Departamento “tuvieron la libertad de contratar de acuerdo a su primera visión a la gente que consideraron capaz de integrarse a estos programas y diseñaron junto con ellos los planes de estudio.” (ISA). Con esto, los nuevos profesores pudieron dejar alguna huella en los planes de estudio que sus antecesores habían concebido.

Para conformar ese primer grupo interesaba que los puestos directivos (como Directores de División y Jefes de Departamento) fueran académicos con experiencia y conocimiento sobre la normatividad de la UAM: “perdimos la oportunidad de traernos a gente que estaba entusiasmada con un proyecto, que hubiera sido central en esos primeros años porque no hubiéramos tenido que darles prácticamente sesiones sobre la legislación universitaria” (2XF). Una norma de la UAM sobre la imposibilidad de repetir cargos impidió que esto sucediera. Finalmente la planta académica asentada ha mostrado los siguientes indicadores:

Cuadro 12
Evolución de la calidad de la planta académica de UAM-C

	Total	Doctorado		Mtría	Lic.	SNI		PROMEP		Tiempo Completo		Tiempo Parcial
			%				%		%		%	
2006 ¹	62	46	74.2	14	2	21	33.9	48	77.4	55	88.7	7
2007 ²	82	66	80.5	14	2	42	51.2	25	30.5	77	93.9	5
2008 ³	110	85	77.3	21	4	59	53.6	47	42.7	97	88.2	13
2009 ⁴	142	113	79.6	16	13	72	50.7	62	43.7	130	91.5	12
2010	185	146	78.9	33	6	100	54.1	90	48.6	164	88.6	21

Fuente: Elaboración propia con base en Fresán (2009) y Rojo (2011).

¹Tomado al 30 de mayo

²Al 30 de mayo

³Al 30 de abril

⁴Al 30 de marzo

Como se puede observar la mayoría de los indicadores han mostrado un buen nivel desde el inicio de la Unidad: la proporción de profesores de tiempo completo ha sido considerablemente mayor en comparación con los contratados por tiempo parcial. Asimismo, la cantidad de docentes con doctorado siempre se mantuvo alta, a pesar de que en algunas disciplinas (Derecho y Diseño por ejemplo) fue difícil encontrarlos dados los rasgos de esas disciplinas (capítulos cuatro y cinco). Por su parte, los docentes inscritos en el SNI fueron incrementándose alcanzando un ritmo más

acelerado hacia el último año en el que se consiguió que más de la mitad de los profesores fuera miembro del sistema. Claramente, hasta 2010 se ha mantenido a la mayoría de la planta académica con los niveles de habilitación y rasgos deseados. Ahora, ¿qué puede decirse para el presente? Con la información más reciente que ha podido obtenerse se tienen los siguientes datos (que desafortunadamente no son comparables con los anteriores):

Cuadro 13
Planta académica actual. Grado y contratación

Grado		%	SNI	Definitivos	Temporales
Doctorado	161	76.3	102 (47.9%)	146	65
Maestría	41	19.4			
Licenciatura	6	2.8			
Sin información	3				
<i>Total</i>	<i>211</i>				

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos interna sobre la planta académica hacia la segunda quincena de julio de 2012.

Respecto al tipo de contratación se cuenta con mayor certidumbre para los docentes ya que más del doble cuenta ya con una plaza definitiva, incluso para el personal que está por llegar a su tercera década de vida y no cuenta con grado de doctor. Por su parte el nivel de habilitación se mantiene alto con un 76.3% de doctores (en una cifra muy aproximada, ya que de tres académicos no se pudo obtener información sobre su grado). Aunque la cifra es algo baja (por algunas unidades) en comparación con los años anteriores, la proporción de doctores se ha mantenido estable hasta el día de hoy. Lo que sí registra una ligera caída es la proporción de académicos en el SNI tras haber sostenido una proporción de más del cincuenta por ciento desde 2007.

Aun así se reconoce el alto valor que ha tenido este indicador sobre todo si se le compara con las principales instituciones educativas y de investigación en el país: Hacia el 2004 el CINVESTAV tenía al 92 por ciento de sus académicos en el SNI, la UNAM contaba con un 43.7 por ciento, la UAM 26.4 por ciento y el Instituto Politécnico Nacional sólo un 10 por ciento (Maldonado-Maldonado, 2012: 227). En general el crecimiento de la planta académica ha mostrado un mantenimiento de los indicadores propuestos y habrá que estar pendientes de su evolución cuando la Unidad esté en condiciones de expandirse de manera más acelerada en su sede definitiva.

Considerando los datos aquí presentados es posible visualizar perspectivas al respecto.

Ahora bien ¿quiénes son esos jóvenes académicos? El conjunto de docentes que ingresaron a UAM-C en 2005 contaban con distintas trayectorias profesionales y en entre ellos, los más jóvenes comparten rasgos con los que se puede dibujar un perfil para ellos. Este grupo ha sido denominado, por algunos de sus colegas, “*baby doctors*” (doctores bebés) (3AII, ICMX) debido a su relativa corta edad. Al hablar aquí de “jóvenes doctores” o “jóvenes académicos” se está haciendo referencia a estos profesores quienes se encuentran en la tercera década o comenzando su cuarta década de vida.

Al llegar a UAM-C, Algunos de ellos contaban con una carrera casi consolidada y un ritmo de trabajo que no perdieron, mientras que otros que estaban en formación “detuvieron su producción al ingresar a la UAM-C y sus movimientos eran torpes en un medio en construcción” (Manuel Outón citado en Torres, 2009: 205). En medio de estos dos tipos, se podría ubicar a otro sector que tenía una considerable experiencia en el país y en el extranjero realizar aportes, aunque ello no fuese valorado.

La mayoría de los nuevos académicos habían tenido experiencia profesional y/o habían acreditado sus estudios de posgrado en el extranjero. En el caso particular de los entrevistados en esta investigación, todos contaban con experiencia docente en la UNAM, dos de ellos en instituciones de nivel nacional (ITAM, ITESM y universidades estatales), y tres de ellos en el extranjero (Universidad de Ludwig Maximilian de Munich, Yale, Harvard y Bolonia)

Respecto a su nacionalidad, una buena parte de ellos provenía de diversos países de Europa y América Latina. Actualmente el conjunto de docentes registrados en la Unidad tiene la siguiente nacionalidad: 182 de México, 5 de Colombia, 4 de Alemania, de España y de Estados Unidos hay 3 respectivamente, de Cuba, Uruguay, Chile, Argentina y Francia hay 2 respectivamente y finalmente del Reino Unido, Brasil, Ucrania y Bolivia hay uno de cada país (base de datos actualizada a la segunda quincena de julio de 2012).

Vista esta breve descripción del grupo de jóvenes académicos es pertinente analizar ahora la relación que han tenido con sus colegas de más años de experiencia.

6.3. Dinámica intergeneracional

Uno de los puntos más discutidos en la actualidad dentro del tema de la profesión académica es la cuestión de su envejecimiento en las IES públicas en México. Desde hace un par de años Jesús Galaz mostraba que “no hay una estrategia de reemplazo (académico) a nivel institucional o de política federal. Un primer gran desafío, en términos de retiro y reemplazo, será experimentado dentro de los próximos cinco o diez años” (Galaz, 2009: 211). Respecto a este tema, la UAM-C es una institución que se caracterizó desde su nacimiento por proponerse realizar un proceso de recambio generacional en donde se construyera un equilibrio entre profesores de distintas edades:

Que hubiera tres generaciones de académicos, que la más grande fuera la de los jóvenes, pero que hubiera gente de edad media, y gente un poco mayor. Que no dominaran estos sectores al sector joven, pero que también pudieran colaborar a consolidar la universidad rápidamente a partir de su experiencia. La gente que vino de la UAM generalmente pertenece al nivel de edad media o de edad mayor (2XF).

En el pensamiento de los fundadores, la importancia de las generaciones jóvenes no equivalía a predilección sobre los otros académicos, ya que aquellos no poseían el conocimiento sobre las formas de trabajo de la UAM y debían ser “introducidos” al sistema por los que habían vivido buena parte de la historia de esa universidad. Precisamente por eso fue que el profesorado de mayor edad vino de las otras Unidades de la UAM, desde el “interior”, mientras que la mayoría de los académicos jóvenes provino de otras instituciones. Hacia 2008, el 65 por ciento de los docentes era proveniente de las otras Unidades, y de ellos, 55 eran de Iztapalapa, 27 de Xochimilco y 18 de Azcapotzalco (Torres, 2009: 43). Un esquema de los grupos generacionales de UAM-C se aprecia en estos datos del 2009:

Cuadro 14
Grupos generacionales del personal académico (marzo 2009)

Generación	Rango de edad	Número	%
I	55>	16	11
II	40-54	64	44
III	25-39	65	45

Fuente: Torres, 2009: 45.

En este cuadro puede apreciarse el predominio numérico de los académicos jóvenes, lo cual afectó el equilibrio y plan original que se tenía sobre el recambio generacional, como se verá en algunas opiniones más adelante. Originalmente, los fundadores planearon que los tres grupos generacionales desempeñaran papeles distintos en el trabajo de la Unidad: Los académicos con más años de experiencia en investigación y un profundo conocimiento de la estructura de la UAM (generación I en el cuadro) aportarían la experiencia institucional, guía y base intelectual que iba a transmitir esa tradición en investigación y docencia que los académicos jóvenes no poseían. Un informante menciona al respecto: “la investigación no es algo que espontáneamente te surja por muy doctor que seas, digamos, o sea necesitas tener gente formada en investigación, líderes en investigación que vayan a trabajar” (2XR).

La segunda generación, formada por académicos de entre 40 y 54 años, estaba llamada a ocupar puestos directivos a corto plazo mientras que la tercera generación, los “jóvenes doctores” (llamados por algunos *baby doctors*, doctores bebés) iban a asegurar el recambio generacional llevando a cabo las “verdaderas transformaciones” (Torres, 2009: 44). ¿Qué ha pasado con estos grupos con el paso del tiempo? Si se utilizan los intervalos de edad vistos anteriormente para presentar las proporciones actuales, se tiene entonces lo siguiente:

Cuadro 15
Grupos generacionales del personal académico (julio 2012)

Generación	Rango de edad	Número	%
I ¹	55>	21	10
II ¹	40-54	113	53.5
III	25-39	77	36.5

¹Integradas en su mayoría por académicos provenientes de las tres primeras unidades de la UAM.
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos interna sobre la planta académica hacia la segunda quincena de julio de 2012.

A pesar de la poca distancia temporal entre ambos cuadros (tres años) es posible ver un cambio en las generaciones II y III. Se trata de un ligero crecimiento en el grupo de la generación II que desempeñaría un papel de “puente” en el recambio. Mientras las generaciones I y II estaban equilibradas con 44 y 45 por ciento en 2009, ahora la generación II representa poco más de la mitad de toda la población docente. Este crecimiento está acompañado de una respectiva disminución en la generación

más joven, lo cual puede apuntar a un temprano envejecimiento de la planta académica de la Unidad y tal vez a la falta de contratación de más profesores jóvenes.

Este grupo más joven no sólo fue objeto de orgullo y encomio, también fue blanco de críticas y señalamientos por variadas razones. Uno de los académicos entrevistados, asumiéndose como representante de las primeras generaciones, narra su proceso de inmersión en el ámbito de la investigación antes de obtener el grado de doctor, en contraste con la trayectoria típica de los más jóvenes quienes “no han hecho nada y ya se sienten que ‘ya tengo doctorado’, es lo que yo te decía, son los *yuppies*, no saben hacer nada. Entonces ¿cuál es problema de Cuajimalpa? que tenemos mucho de eso y muy poquito de gente con mi perfil” (3AII).

En el mismo sentido se les señalaba también como académicos que tendían más a exigir condiciones que a ayudar a construirlas (3AII), que no tenían la misma disposición para el trabajo (por ejemplo participación en órganos colegiados) y en muchas ocasiones estaban más avocados a la obtención de proyectos redituables que a la colaboración dentro de la institución (2XR).

La falta de experiencia fue una de las carencias más señaladas en los jóvenes académicos por parte de los entrevistados, muchas veces sin hacer las distinciones necesarias de aquellos que ya tenían cierta trayectoria.

Había gente ya habíamos hecho una cierta carrera. Entonces nos trataban como que éramos novatos y creo que eso siempre dificulta un poco porque tú ya traes una serie de experiencia y no es así como que te van a decir por primera vez. Creo que estaban pensando en un público de personas efectivamente muy jóvenes que llegaban del doctorado, pero como si nunca hubieran estado en un aula y frente a grupo (ISG).

La “falta de experiencia” constantemente señalada para los nuevos académicos podría considerarse como relativa, el nivel de desarrollo de sus respectivas carreras era distinto y es necesario tomar en cuenta estas diferencias aun cuando se suele atender sólo los rasgos comunes entre ellos.

Una especie de lucha de atributos entre generaciones se observó en varias entrevistas realizadas. A partir de ello cabe preguntarse si esos eran realmente los rasgos definitorios de aquellos docentes, si fue resultado de un nuevo contexto social o económico relacionado con un *ethos* académico diferente, o tal vez se trataba de

posibles actitudes de recelo ante los nuevos profesores, cismas entre tribus previas o herencias institucionales y visiones individuales puestas en peligro.

Entre estas visiones también se pudieron identificar opiniones a favor de los jóvenes. Una de ellas fue la de Manuel Outón quien afirmó que: “a los más viejos nos cuesta ver esta diversidad y me preocupa que tendemos a reproducir comportamientos autoritarios como los que expresan los jóvenes, que dicen que ellos trabajan para que otros publiquen.” (Citado en Torres, 2009: 204-205).

Varios docentes de las primeras generaciones estaban conscientes de que los tiempos habían cambiado y la carrera académica tenía nuevos condicionantes. Se resaltaba el hecho de que las nuevas generaciones estuviesen más acostumbradas a la competencia académica y a la continua publicación de artículos, llegando incluso a considerarlos superiores a sus colegas para enfrentar los sistemas de estímulos y de evaluación de desempeño (Torres, 2009: 42).

Desde los noventa se identificaba claramente una lógica de diferenciación de ingresos y estímulos con base en la evaluación de la calidad y la adopción de un “modelo universalmente válido, cargado hacia la investigación” (Gil, 2002: 114), es lógico que hacia el 2005, la nueva planta docente de la UAM-C tuviese una percepción y formación distinta sobre el ámbito académico. Varias de estas nuevas exigencias llegaron a ser vistas como benéficas para echar a andar la Unidad:

Hoy los jóvenes entre 35 y 40 años estudiaron bajo un esquema distinto, cumpliendo ciertos requisitos académicos, donde el estudiante va a congresos, conoce el medio y sabe que es importante publicar. La gente viene más preparada en ese aspecto, y como conocen los estímulos desde siempre, para ellos son menos bruscos y el impacto negativo es menor (entrevista en Torres, 2009: 42).

Estas visiones más positivas o negativas sobre las nuevas generaciones se encontraban relacionadas con el tema de la libertad de acción y de proposición de los profesores recién contratados. La conformación del cuarto círculo también implicó que los jóvenes lidiaran con la autoridad y poder del equipo directivo de la Unidad. Respecto a esto los nuevos académicos a los que se logró tener acceso coincidieron en que gozaron de considerable libertad en cuanto a sus propuestas y cambios realizados durante la terminación de los programas de estudio de las primeras cinco

carreras. De esta manera se aprecia que por lo menos su participación en estas actividades fue respetada y motivada durante los primeros meses de operación.

En el caso de uno de los Jefes de Departamento, éste mostró un cercano acompañamiento al trabajo de los nuevos académicos de su área (IDC), una actitud para nada molesta o negativa para el entrevistado, sino más bien apreciándola como un gesto de compromiso y responsabilidad que rindió frutos. Acciones representativas de esa conducción o guía de las primeras generaciones sobre las nuevas aparecieron también en otros espacios: “Aunque los órganos personales, eran fuertes, en el sentido de que eran gente más experimentada en la UAM, el resto de nosotros era una cuestión súper democrática (...) no había alguien que dominara al resto” (ISG)

Este académico reconocía que los órganos personales, por ejemplo los Directores de División y Jefes de Departamento (capítulo dos), tenían más experiencia pero que ello no afectaba la libertad de podían tener los nuevos. De acuerdo a estas opiniones las reuniones permitían el libre intercambio de ideas basándose en la discusión lógica y argumentativa más que en una imposición o dominio: “me parece que estas reuniones han sido muy fructíferas para compartir y para llegar a consenso y a normas que no sean impuestas de antemano (...) después te encuentras con camisas de fuerza que no funcionan frente a la experiencia real.” (IHA).

Este constante reconocimiento de la intervención y participación de los nuevos profesores también se llegó a dar en los momentos de contratación de nuevos profesores: “no asumimos que una persona por ser jefe pueda pensar mejor, o sea no se contratan (profesores) por dedazo en Humanidades, me da la impresión de que en otros (Departamentos) sí, pero no quiero generalizar” (IHA).

En este sentido, la idea de “reproducción de comportamientos autoritarios” mencionada por Manuel Outón no podría ser aplicable a todos los espacios (Departamentos, Divisiones, Áreas), una investigación más detallada serviría para estudiar con mayor profundidad cómo se han dado esos procesos en cada espacio.

La participación de los jóvenes académicos también estuvo acompañada de un sentido de motivación y disposición para la mejora de los planes y programas de estudio. No obstante, hubo señalamientos interesantes sobre el sentir de los profesores que brindan contrastes sobre esa relación intergeneracional:

Tengo como sentimientos encontrados (...) en cuanto a la administración he tenido como una relación muy ambigua, porque creo que la mayoría de los profesores que entraron a la UAM son

gente, como te dije, muy comprometida, muy entusiasta y sin embargo siempre se nos trata con sospecha, o sea la idea de que no hacemos suficiente (IHA).

Esta opinión contrasta con la del académico que estaba a favor de la guía y acompañamiento de su Jefe de Departamento. La constante vigilancia que se pone de manifiesto aquí podría responder también a la preocupación por parte del grupo directivo de asegurar el desarrollo de una planta docente de calidad y con el perfil que ellos habían concebido.

Como trasfondo de muchas de estas ideas yacían concepciones sobre las formas en que un recambio generacional debía llevarse a cabo. Por ejemplo un académico visualizaba a la comunidad de profesores como una estructura feudal jerarquizada en donde el maestro instruía al aprendiz (3AII), otro, en un tono más flexible, lo veía como una construcción “invisible” de cimientos profundos a partir de los cuales los “herederos” podrían tomar las decisiones que consideraran adecuadas (Manuel Outón citado en Torres, 2009: 23). Las capacidades de acción y de transformación que podían y pueden tener las nuevas generaciones frente a sus contrapartes constituyen un tema interesante de análisis que podría ser desarrollado apropiadamente en posteriores investigaciones que tomen como su centro de estudio específicamente el quehacer académico en la UAM-C.

No debe olvidarse que este conjunto de opiniones constituyen apreciaciones personales vinculadas con la gestión áreas concretas de la Unidad Cuajimalpa involucrando a ciertos órganos de trabajo, por lo cual, no puede utilizarse como una expresión representativa de lo que pasó o ha pasado respecto al total de la planta académica. De lo que se trata aquí es de expresar esos saldos y experiencias vividas desde el interior y desde las voces de sus protagonistas, con lo cual se puede ir profundizando en la dirección que está tomando la innovación planteada para Cuajimalpa y las condiciones en las que se está basando el recambio generacional que también visualizaron los fundadores.

6.4. Esfuerzos por la innovación en la práctica

6.4.1. La interdisciplinariedad

Las consideraciones que los académicos entrevistados realizaron sobre la interdisciplinariedad tocan principalmente el tema de la estructura de los planes de estudio y, en menor medida, el desarrollo de los proyectos de investigación al interior de los Departamentos, el modelo educativo y otras dificultades en el trabajo académico.

Respecto a los planes de estudio hubo más opiniones. La carrera de Estudios Territoriales (diseñada de manera posterior a las cinco primeras) fue concebida como una licenciatura altamente interdisciplinaria y emergente en UAM-C. Según el informante, la definición de sus contenidos fue difícil ya que no había una base de donde partir: “ahí no puedes ir a un manual sino que la introducción la hacemos nosotros, la discusión, y claro no todos estamos de acuerdo (...) en disciplinas mucho más constituidas tal vez resulte un poco menos complicado” (ISG). La elaboración de dicho plan implicó un esfuerzo de colaboración entre geógrafos y sociólogos que también debían incluir aspectos de arquitectura y urbanismo. Es posible observar que esa carrera tiene como antecedente o parangón dentro de la UAM a la carrera de Planeación Territorial de UAM-X sólo que ahí está inserta dentro de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, mientras que Estudios Socioterritoriales de Cuajimalpa está dentro de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

La constitución del plan de Estudios Socioterritoriales causó extrañeza, en su momento, al académico entrevistado quien afirmaba que “normalmente uno sale historiador, sociólogo, antropólogo y acá (UAM-C) que salga un híbrido de eso resulta complicado desde la licenciatura, incluso muchos decimos es que estos parecen programas de posgrados” (ISG). Además fue sorprendente para él que acudiera un buen número de solicitantes a esa carrera y poder ver al paso del tiempo que los Estudios Socioterritoriales habían encontrado un nicho en el mercado y que ese había sido un punto a favor por parte de los que concibieron dicho plan.

En el caso de la carrera de Humanidades también se reconoció el carácter interdisciplinario. Para esa carrera se habían terminado de elaborar “conexiones transversales” que unían distintos momentos históricos vistos en el currículum:

Si quieres hablar de modelos, ese es uno de ellos, a mí me da igual si le dicen multidisciplinaria, interdisciplinaria, transdisciplinaria, las diferencias no las he entendido tanto, pero sí es poder aplicar conocimientos de una a otra metodología, de uno a otro, de alguna manera formular preguntas sobre procesos que están vinculados a ciertas épocas y que unen a todas estas materias. (IHA)

Aunque este académico tal vez no haya tenido un apego al discurso institucional sobre la interdisciplinaria, se pudo analizar que en las reelaboraciones de su plan de estudios (en donde trataba de establecer conexiones con otras disciplinas) la ponía en práctica efectivamente. Por su parte, otro docente del Departamento de Matemáticas Aplicadas opinaba:

Es difícil encontrar un plan de estudios que diga “bueno, yo quiero darte como valor agregado, como perfil de egreso, una visión integradora de muchas disciplinas, de muchas áreas que te van a ser útiles cuando estés en tu quehacer como profesionalista” (...) por ello creo que hay una gran innovación (IIG).

En este caso se puede observar cómo la interdisciplinaria tenía importancia para los académicos en el nivel del plan de estudios, pero también con repercusiones en la inserción en el mercado laboral que llegasen a tener.

Otros espacio donde se reconoció un valor interdisciplinario fue los procesos de diseño y desarrollo de proyectos de investigación en el Departamento de Estudios Institucionales (DEsIN), en donde el académico informante (IDC) valoraba haber trabajado con una “nueva perspectiva de investigación” sin precedentes en ninguna otra de las instituciones en donde había trabajado. Su experiencia en la Unidad también le permitió ver cómo trabajaban áreas distintas del Derecho (esa era su disciplina). Para él era novedosa la retroalimentación que se tenía a partir de una lectura entre todas las áreas del Departamento (entre las cuales estaban economía, sociología y derecho).

No obstante, estos reconocimientos y visiones sobre la interdisciplinaria, los jóvenes académicos también señalaron limitantes a este concepto tan promovido por la Unidad Cuajimalpa. Para algunos era un concepto que “en lo práctico, en lo operativo, se confunde”. Criticando la simple aglomeración de disciplinas independientes, este informante opinaba que hacía falta mayor reflexión para saber en qué sentido se podía poner en práctica y “en qué sentido hay límites (...) Son como cosas que se ponen de moda, somos multidisciplinarios porque tenemos de todo, eso también va a hacer que

los alumnos salgan esquizofrénicos” (ISG). Esto último resulta muy interesante si se considera que los planes de estudio de UAM-C son altamente flexibles e interdisciplinarios y podrían representar una mayor carga de trabajo y presión, cuando no confusión, para los estudiantes de la Unidad.

Otro importante señalamiento que se hizo sobre las prácticas interdisciplinarias tenía que ver con la falta de un espacio propio. En los planes de estudios, los estudiantes estaban obligados a tomar optativas fuera de su División Académica, y tomando en cuenta que las tres Divisiones de UAM-C se han encontrado separadas hasta el día de hoy, el traslado de una sede a otra para tomar materias ha constituido un problema importante. Las tres Divisiones (Ciencias de la Comunicación y el Diseño, Ciencias Naturales e Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanidades) han estado asentadas en lugares distintos desde el 2006 (como se explicará más adelante).

Esto también hace difícil que entre los profesores estemos trabajando con un sentido de interdisciplina. Tres profesores de Diseño, dos de ellos me platican: “nosotros tenemos algunos problemas que a lo mejor los de Matemáticas Aplicadas nos podrían ayudar”, pues hacemos un seminario, si estuviéramos en el mismo lugar sería más fácil (IMO).

De esta manera se puede observar que las dinámicas interdisciplinarias planteadas por el modelo de la Unidad se ven afectadas por la falta de una sede propia que aglutine a sus tres Divisiones e incentive una comunicación estrecha y de retroalimentación entre los Departamentos (de acuerdo a los principios educativos de UAM-C). Como se puede ver a partir de la cita, estos problemas no sólo involucran a los alumnos sino la cooperación entre docentes a partir de la necesidad que hay de comunicarse y apoyarse vía talleres o seminarios extraordinarios. Este mismo problema fue también enfatizado por otro académico del mismo departamento (IIG).

6.4.2. Entre el diseño y la implementación de los planes de estudio

De los 27 académicos que diseñaron los primeros cinco planes de estudio (capítulo cuatro), únicamente dos permanecieron para ponerlos en práctica una vez que la Unidad comenzó a operar; uno de la comisión de Administración y otro de la comisión de Matemáticas Aplicadas. Esto no es el único motivo por el que los planes de estudio de esos académicos tuvieron un relativo éxito en su instauración, pero sí fue

una característica decisiva. El hecho de que ellos fungieran como puente entre aquellos que imaginaron los planes y aquellos que los completaron y pusieron en práctica (los nuevos académicos) tuvo un impacto benéfico en la organización y la comunicación al interior de sus respectivos Departamentos.

Para académicos del Departamento de Matemáticas Aplicadas (3MIA, IMO, IIG) hubo muy buena organización entre los colegas mediante retroalimentaciones, vigilancia constante de los alumnos y consideraron innovador tanto el plan de Matemáticas Aplicadas como las interacciones en el aula: “fueron muy receptivos a promover la motivación por parte de los alumnos (...) aunque ellos no habían participado (en el diseño del plan de estudios), pero se sumaban y empezaron a contribuir y a sumar sus ideas” (3MIA).

Además de este alto grado de cohesión en el equipo, el entrevistado refirió que los nuevos académicos estaban muy bien preparados y sin ningún problema se apropiaron de los contenidos que no habían diseñado. Además aquí fue importante el hecho de que en un principio a los académicos diseñadores se les pidiera “dejar abierto” el plan de estudios que cada quien diseñaba ya que los nuevos profesores iban a completar los programas. Era la ventaja de que, al principio, no fueran planes “rígidos”, sino una base general para detallarlos posteriormente.

Ante la falta de espacios en UAM-C varios académicos tuvieron que abandonar su puesto y regresar a sus instituciones de origen donde tenían mejores condiciones laborales. Aquí resalta el caso del primer Jefe de Departamento de Matemáticas Aplicadas, una figura muy activa dentro del trabajo de los nuevos académicos, sin embargo, su participación en ese grupo tuvo un importante reconocimiento (3MIA, IMO, IIG). Junto con él, los académicos de ese Departamento trabajaron los primeros meses con mucha cercanía, rastreando las dificultades de los alumnos, tratando de verificar tareas y definiendo las formas de evaluación y conformación de exámenes y materiales (3MIA).

Otro de los equipos que tuvo un importante desempeño en cuanto a su organización fue el Departamento de Estudios Institucionales (DEsIn). En este caso existió otro académico que hizo la conexión entre el diseño del plan de estudios de Administración con los nuevos profesores, no sólo de esa licenciatura, sino del DEsIn en general. En este caso, los nuevos académicos tuvieron un papel bastante activo al trabajar de manera extemporánea desde antes que la Unidad iniciara operaciones:

Los programas de estudio los hicimos con comisiones que se reunieron en la Casa (del Tiempo) de Revolución una vez por semana al menos, y trabajamos colegiadamente, grupos de 8, 10 profesores, era la planta que teníamos en ese momento. Entonces los planes estaban muy bien pensados, muy bien diseñados con gente que venía joven de terminar sus posgrados con las teorías, con los enfoques, con las técnicas recientes (3All).

Al igual que los académicos del Departamento de Matemáticas Aplicadas, en este caso también se les reconoció un gran compromiso y potencial innovador impactando en la eficacia en la organización para completar los programas de estudio. Estos factores se correspondían con el carácter innovador del académico que en este caso fungió como puente o transmisor, “uno de los hombres pues más capaces que me he encontrado en la Universidad Pública; muy estructurado, muy metódico, un hombre que no lleva prisas” (IDC).

Lo que se puede observar en ambos grupos (Administración y Matemáticas Aplicadas) es que el buen desempeño que presentó la elaboración de sus respectivos planes de estudio sirvió de apoyo para el trabajo posterior; los profesores nuevos fueron reconocidos por su preparación, sensibilidad al modelo y al plan de estudios en el caso de Matemáticas Aplicadas, y por su preparación, actualización y potencial creativo en el caso de Administración.

Una de las cuestiones más sobresalientes de esta experiencia es la importancia del acompañamiento que requiere un plan de estudios orientado a desarrollar nuevos perfiles profesionales y con contenidos novedosos. Al estar estos académicos presentes tanto en el momento del diseño como de la implementación, pudieron aprovechar de mejor manera la concepción original de los planes y no tener que estar llamando de nuevo a los académicos que aportaron esa concepción para que explicaran el plan a los recién llegados (como sucedió en el caso de las otras licenciaturas). En ambos casos se puede observar que los jóvenes académicos contaron con una relación intergeneracional relativamente exitosa por lo menos durante los primeros meses de operación de la Unidad.

6.5 Conclusiones

Estos son apenas algunos atisbos de los retos que han enfrentado aquellos académicos que, “a cuentagotas”, formaron la primera planta académica de la Unidad. Este cuarto círculo puede lucir difuso e incompleto en comparación con los tres

primeros que se han presentado, no obstante, fungen como aquel puente o vínculo entre la innovación planeada por los fundadores y los retos de su implementación. Las situaciones analizadas en este capítulo y en el anterior dan pistas para saber cómo se están desarrollando varios preceptos de la innovación, qué situaciones pueden ser objeto de futuros estudios, qué nuevos personajes se encuentran al timón de la cuarta unidad y qué posibles rumbos le pueden dar.

Estas consideraciones también tocan el tema de la profesión académica, aunque los datos analizados no profundizan en el tema pero constituyen una invitación y base para futuros análisis. Tal como lo recomienda Manuel Gil (2002), es necesario averiguar cómo han vivido los procesos de ajuste, cuál es la relación entre académicos de distintas condiciones laborales y generacionales en un mismo espacio de trabajo, y cómo están siendo reclutados los nuevos académicos.

De aquí vale la pena repensar en qué medida una institución educativa es su planta académica y en qué medida la planta académica de UAM-C tiene el potencial para consolidar la innovación planeada previamente e incluso llevarla a otros niveles. Un cuerpo docente representa una ventana para reflexionar sobre la institución a la que pertenece, y para el caso de la unidad Cuajimalpa, el estudio de los “jóvenes doctores” constituye uno de los variados caminos para poder entenderla. La UAM-C representó una oportunidad para realizar un recambio generacional en momentos en los que existían marcadas presiones sobre la carrera académica; el recién creado Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), las demandas de mayor internacionalización y de grado de habilitación, como ya se vio.

Lo que se conoce como “nuevos o jóvenes académicos” no debe considerarse como un bloque o conjunto homogéneo de docentes que comparten una visión dentro de la unidad, como ha podido verse ellos cuentan con distintas trayectorias de formación y opiniones sobre el modelo educativo y la innovación. Un ejemplo de ello es que en docentes del Departamento de Matemáticas Aplicadas se observó un mayor reconocimiento a la innovación y compromiso institucional al grado de defender contenidos en riesgo de ser eliminados de los planes por otros académicos (IMO) o proponer talleres o cursos más allá de sus responsabilidades para hacer de la UAM-C un polo de referencia (IIG). Por otro lado, en otros Departamentos se encontró una actitud más crítica a la interdisciplinariedad y el modelo de la Unidad (ISG, IHA).

En general, los profesores entrevistados muestran una actitud favorable a la innovación además de reconocer un alto nivel de desempeño y calidad entre sus

compañeros (excepto IDC quien argumenta que los profesores “no estuvieron a la altura de los proyectos y los alumnos”). Igualmente han sostenido prácticas que desarrollan principios básicos del modelo como lo es la interdisciplinariedad, la enseñanza centrada en el alumno y una mayor flexibilidad curricular. A partir de esto se pueden observar niveles distintos de compromiso e identificación con el modelo educativo de UAM-C lo cual parece estar relacionado sobre todo con la disciplina y el Departamento de pertenencia.

No hay que olvidar que todas estas acciones fueron realizadas en un contexto de incomodidad e incertidumbre. Al momento de iniciar operaciones, la Unidad Cuajimalpa no contaba una sede propia y tuvo que albergarse durante nueve meses en la Universidad Iberoamericana. Tocando este tema, David Torres (2009) afirmaba que “La UAM Cuajimalpa había demostrado que no son las instalaciones las que hacen una universidad sino sus profesores y estudiantes” (60). Esta idea merece ser discutida. Podría decirse también que, a pesar de sus profesores y estudiantes, la UAM-C no ha podido terminar de demostrar su identidad dada la carencia espacial que le aqueja hasta el día de hoy. Esta situación tuvo impactos inevitables en las premisas innovadoras que diseñaron los emprendedores, y con la discusión de este factor determinante, se presentan a continuación las conclusiones generales de esta tesis.

Conclusiones

Los resultados y características de la innovación en UAM-C estuvieron condicionados por el espacio físico donde se podían materializar y posteriormente desarrollar. En esta historia la carencia de un espacio propio y adecuado, hasta el momento vigente, para asentar a la UAM-C, afectó definitivamente los primeros resultados de la innovación planeada.

Recordando la breve mención que al respecto se hizo en el capítulo tres, a la fallida adquisición de “El Escorpión” en noviembre de 2004 le siguió el fracaso de “El Encinal” adquirido en abril de 2005 y después el intento de conseguir el terreno de “Palo Alto” (CONAFRUT) a mediados de 2006. El primero de ellos enfrentó problemas de derechos de propiedad, el segundo por uso de suelo y amenaza al ecosistema local y el tercero por una extendida indiferencia de parte de la gestión del presidente en turno, Vicente Fox. En la opinión de varios académicos los tres casos constituyeron pruebas de la gran falta de interés en la educación superior (y en la educación en general) por parte del gobierno federal; sin embargo, la falta de planeación por parte de académicos del primero y segundo círculos también fue una causa importante de ese escenario de gran incertidumbre y desaliento al iniciar el diseño de la Unidad sin tener asegurado un terreno para ella.

Hacia el 19 de septiembre de 2005 los procesos legales de ambos terrenos seguían estancados y la Universidad Iberoamericana abrió sus puertas a la primera generación de UAM-C otorgándoles un espacio mediante un convenio cuyo término se estableció para el 14 de junio de 2006.

Así, la gestación de la identidad de la comunidad y las actividades iniciales se vieron alteradas por tener que comenzar en una universidad ajena. Ante esta presión se logró conseguir en renta la primera sede provisional de la Unidad; parte de las instalaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en su antigua sede del número 1054 de Avenida Constituyentes dentro de la delegación Miguel Hidalgo, la cual albergaría a la División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño. Un mayor confort, alegría y un fortalecido sentido de pertenencia se hicieron visibles desde entonces a decir de algunas de sus autoridades universitarias (Torres, 2009: 53).

Posteriormente, las autoridades decidieron rentar un edificio en septiembre de 2007 situado en la calle de Artificios número 40, delegación Álvaro Obregón, para dar cabida a la División de Ciencias Naturales e Ingeniería. Por su parte, la División de

Ciencias Sociales y Humanidades llevó una etapa inicial difícil dividida entre las dos sedes antes mencionadas y la Casa del Tiempo de la UAM (Pedro Antonio de los Santos 84 colonia San Miguel Chapultepec) hasta que posteriormente logró conseguir un espacio en Avenida Baja California 200, colonia Roma Sur. Con el tiempo, los trámites de “El Escorpión” aparentemente dieron resultados positivos hacia la universidad y en la mañana del 28 de octubre de 2008, a tres años de haber comenzado a operar, se preparaba la ceremonia de colocación de la primera piedra de la sede definitiva. Con 126 mil metros cuadrados y un valor de 44.5 millones de pesos (Robles, 2005). “El Escorpión” es hasta la fecha el espacio que albergará de manera definitiva a la UAM-C en la avenida Vasco de Quiroga 4871 en la colonia Santa Fe de Cuajimalpa.

Todas estas mudanzas y dispersión de la comunidad académica y estudiantil han hecho sumamente complicada la coexistencia de las tres Divisiones Académicas. Ellas se encuentran físicamente separadas y con una complicada interacción y afectación del fomento de las prácticas interdisciplinarias (cursos compartidos entre profesores de distintos Departamentos, recorridos curriculares que exigen a los alumnos tomar clases en otras Divisiones, y organización de numerosos trámites y actividades académicas que requieren tener una constante comunicación interdivisional).

Aunado a esto, otras actividades académicas han tenido que encontrar un lugar externo a las tres sedes, donde desarrollarse. Tal es el caso del Laboratorio de Análisis Socioterritorial (LAST) ubicado en los alrededores de Chapultepec y algunas actividades como seminarios y conferencias realizadas en la Casa Rafael Galván de la UAM en la colonia Roma.

Actualmente, las condiciones de infraestructura de las tres sedes son inadecuadas para el trabajo académico. Ellas están asentadas en edificios presuntamente usados o construidos para albergar oficinas administrativas y han tenido que ser acondicionados para fungir como salones, salas de juntas y cubículos de profesores. Además de ello se dificulta la construcción de laboratorios adecuados a los planes de estudio y otros lugares de formación práctica.

No fueron pocos los profesores que abandonaron la Unidad en sus primeras semanas y meses por estos motivos, otros tantos siguen señalando este problema hasta la fecha (3MIA, 3AII, 2IC) (Torres, 2009). La innovación trastornada por la falta de un espacio es explicada por un informante como una interdependencia entre la

anatomía y fisiología de la institución escolar (2IC); cuando la anatomía, es decir el espacio físico que contiene las prácticas y las ideas, no es adecuado, la fisiología o funcionamiento interno de la institución, se ve perturbada indefinidamente.

¿Qué pasa con la cobertura en estas condiciones? En una visión positiva por los avances de la sede definitiva, el segundo rector de la UAM-C expresaba "somos la primera universidad pública que llega a la zona poniente de la ciudad más grande del mundo, esto significa una gran responsabilidad y un nicho de oportunidad", haciendo también referencia a la fuerza atractiva que empezaba a tener la Unidad: "tenemos alumnos de cualquier parte de la ciudad, y alumnos de 20 estados de la República que vienen a estudiar específicamente a la Unidad Cuajimalpa" (UAM, s.f.).

No obstante, las condiciones de espacio e infraestructura habían permitido ingresar a muy pocos alumnos en los primeros años de operación de la institución. La totalidad de jóvenes aceptados de la primera generación fueron 253 de los cuales 203 quedaron finalmente inscritos; para el segundo año la matrícula había descendido a 155, es decir, el 76.3 por ciento de los inscritos en la primera generación. (De Garay, 2007: 53). De entrada, el número de alumnos de primer ingreso ya refleja mucho de las condiciones de carencia espacial; es interesante observar, de acuerdo a un informante, "que a seis años de operación, toda la Unidad tenga una demanda menor a una sola licenciatura (como la de Administración o la de Derecho en Azcapotzalco) y una inscripción un poco mayor a esas licenciaturas". Asimismo el descenso registrado hacia el segundo año también puede reflejar efectos del mismo problema.

Durante el primer año, la comunidad universitaria estuvo instalada en la Universidad Iberoamericana y esta experiencia pudo haber provocado que varios estudiantes estuviesen inconformes con estas condiciones, lo cual habría tenido repercusiones en el abandono de sus estudios. Esta idea puede ser reforzada observando los datos de los no reinscritos al segundo año en otras Unidades; en Cuajimalpa ese grupo representó un 23.3 por ciento, en Azcapotzalco un 19.1 por ciento mientras que en Xochimilco fue de 23 por ciento (De Garay, 2007: 53). A pesar de que la cifra de Cuajimalpa es la misma que la de Xochimilco debe tenerse en cuenta que en el caso de la primera, la cantidad de no reinscritos es más notable ya que el universo de estudiantes de primer ingreso en Cuajimalpa fue mucho menor que el de cualquiera de sus Unidades hermanas.

Parece ser que se ha asistido a una situación de desaliento si además de esto se considera que hacia 2010 Cuajimalpa seguía siendo una de las 16 delegaciones

con más baja cobertura; el 80 por ciento de su población no contaba con estudios superiores (Vázquez, 2010) aunque en ese mismo año ya proyectaba atender en su sede definitiva “a una población de 10, 000 alumnos de licenciatura y posgrado” (Vázquez, 2010). La Unidad ha manejado una población muy pequeña tanto de estudiantes como de académicos: 1,120 y 185 respectivamente para 2010 (Rojo, 2011) lo cual es entendible dadas las carencias de espacio. De hecho, desde un principio ya se tenía en cuenta que no iba a tener el mismo tamaño de sus Unidades hermanas (Torres, 2009: 48) de todas formas, no se contaba con el conjunto de problemas desencadenados posteriormente. En suma, el espacio físico ha sido un factor definitorio en el nacimiento de la Unidad y las ideas que se propuso desarrollar a pesar de los esfuerzos por innovar que estuvieron presentes desde mediados del 2004.

Con el diseño de Cuajimalpa, la UAM mostró una “cultura permanente de innovación organizacional” o “administración del cambio” en una era donde la innovación es objeto de planificación constante, a veces como una moda otras como un verdadero “mecanismo de diferenciación estratégica” (Gros y Lara, 2009). Ahora ¿esto quiere decir que UAM-C es una universidad innovadora? Burton Clark (1998) ha llegado a estudiar un conjunto de universidades europeas con el perfil de “universidades emprendedoras” o “innovadoras” (*entrepreneurial universities*) que entre otras cosas, tienen la característica de estar a la vanguardia proponiendo prácticas y contenidos inéditos, siendo referentes en lugar de dejarse guiar por tendencias.

Este es un rasgo que se puede identificar en la Unidad Cuajimalpa, aunque con ciertas reservas. La revisión de varias necesidades urgentes en la formación de los profesionales en el país, por el primero y segundo círculos, habla de ese intento de estar a la vanguardia y de buscar y atender las necesidades presentes y futuras.

El primer círculo enfatizó la importancia de contar con una formación en las habilidades aplicativas e interdisciplinarias de las matemáticas y llegándose a mencionar la relevancia de “habilidades genéricas”. El segundo círculo ahondó en la investigación de esas debilidades específicas para impulsar dos factores clave carentes en los egresados de la educación superior: la formación en “habilidades” como fundamento del modelo educativo (con énfasis concreto en las habilidades argumentativas y el razonamiento matemático en todos los estudiantes) y concebir una Unidad que promoviera la cultura de la sustentabilidad desde su infraestructura y la formación inicial de sus estudiantes.

La propuesta de movilidad obligatoria merece mención especial en este círculo. Se trató de un reconocimiento a la creciente internacionalización de estudiantes que en las IES públicas del país estaba más o menos incentivada, pero en ninguna de ellas constituía un programa de carácter obligatorio que formara parte del currículum de licenciatura y teniendo la posibilidad de estancias tanto en el nivel nacional como internacional para todos los alumnos, sólo con algunas restricciones en cuanto a desempeño escolar. Es en este sentido que la UAM-C puede considerarse a la vanguardia en el tema de movilidad en educación superior nacional, propositiva y pionera al convertirla en un programa obligatorio.

Por su parte, el tercer círculo contribuyó con planes de estudio altamente flexibles, interdisciplinarios y con orientaciones novedosas entre los cuales destacó el reto de derecho como una innovación frustrada. Finalmente el cuarto círculo, grupo difuso y apenas en desarrollo, se ha enfrentado de manera diferenciada a la innovación planeada con mayores respuestas positivas y de apoyo en los Departamentos de Matemáticas Aplicadas y Estudios Institucionales. Además de esto, el recambio generacional impulsado desde esta primera comunidad académica comenzó con un grupo mayoritario de jóvenes académicos, varios de ellos con formación en el extranjero que modificaron los cinco primeros planes de estudio, alterando las concepciones del tercer círculo.

Ahora bien, como se vio en el capítulo tres, para poder adentrarse en el significado de la innovación y sus alcances es necesario conocer su motor o impulso. De aquí resulta importante tener en cuenta cuáles fueron los motivos que llevaron a los fundadores a pensar que en el 2005 era posible crear la postergada cuarta unidad: “al cumplirse los 30 años de la UAM teníamos en mente que era posible hacer algo novedoso en relación con su modelo educativo”, la fecha del aniversario revivió una vez más esa idea, “además advertíamos la necesidad de renovar muchas cosas (...) traería un ímpetu a la universidad en su conjunto y ayudaría a remover algunas de las cosas que hacíamos inercialmente, por costumbre” (Luis Mier citado en Torres, 2009: 4).

De manera simultánea, los fundadores de UAM-C incorporaron varias exigencias respecto al educación superior como aceleración de la transformación académica e innovación educativa en los modelos organizativos convencionales de las universidades; el impulso a la movilidad nacional e internacional estudiantil revisando la normatividad de las universidades; el incentivo de la flexibilidad de los programas de

estudio; y la creación de planes de estudio con mayores oportunidades de una mejor y más pertinente inserción laboral (ANUIES, 2005: 75).

Este es el giro cualitativo, las intenciones de renovar el sistema UAM al acercarse una fecha significativa y con por lo menos dos intentos previos de crear la cuarta unidad (1979, 1988).

No hay que olvidar que también hubo una justificación cuantitativa; atender la creciente demanda de estudios superiores considerando desde el nivel nacional como el local. Específicamente, el poniente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México que contenía una proporción importante de estudiantes de recursos limitados y prevalencia de IES privadas, situación a partir de la cual UAM-C manejó un discurso de equidad. Hasta aquí se aprecia una innovación impulsada por presiones (algunas normativas) derivadas del amplio contexto externo de la educación superior (Kogan y Becher, 1992: 148-150).

Ahora bien, los impulsos de la innovación también pueden dividirse en internos y externos. Al interior de la UAM las autoridades universitarias transitaban por un periodo de armonía, cohesión entre los rectores y directores de división, una comunicación fluida y una relativa bonanza económica en la universidad. En el ámbito externo había buena comunicación con la SEP, ANUIES y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SCHP). Además de esto figuras del gobierno local y federal mostraron su apoyo al proyecto; el Jefe Delegacional de Cuajimalpa y el Jefe de Gobierno capitalino Andrés Manuel López Obrador quien donó el primero de los terrenos (El Escorpión) y Julio Rubio desde la Subsecretaría de Educación Superior. Sin embargo Julio Rubio estaba por concluir su labor en dicha entidad al igual que el Rector Luis Mier se encontraba por terminar su rectorado, estas fueron las principales presiones para aprobar el proyecto: “Estábamos convencidos de que era una oportunidad única, que era difícil que se volviera a presentar en el futuro próximo y que por lo tanto sería una irresponsabilidad no aprovecharla” (Luis Mier citado en Torres, 2009: 200).

Por lo tanto, la creación de la UAM-C respondió, al igual que el establecimiento de la UAM, a un criterio de demanda cuantitativa y a uno de renovación cualitativa. Criterios que fueron canalizados y aprovechados para ese momento en donde se abría una vía para poder materializarlos, en palabras de un académico “se juntó el hambre con las ganas de comer” (2XF). Es aquí donde se debe reconocer el factor del azar. En UAM-C se dio una innovación un tanto improvisada pero con ideas de cambio desde algunos años atrás, sólo que ellas eran pocas y relativamente claras, por ejemplo, las

ideas sobre el mejoramiento de la docencia a partir de las *Políticas Operacionales de Docencia*. Es decir, dicha innovación no formó parte de una planificación consistente bien definida que logró florecer. Más bien, se presentó una coyuntura favorable que abrió la puerta a esas ideas e instó a las autoridades de la UAM para que aprovecharan esa oportunidad.

Una parte de las críticas a la creación de la UAM-C señaló su falta de planeación y numerosas improvisaciones ante una buena cantidad de gestiones. Este tipo de opiniones vieron con más críticas ese “aprovechamiento” de la oportunidad, concibiéndolo en un sentido de oportunismo. Es posible observar que fue entre la planeación y la improvisación que el conjunto de emprendedores aquí analizados eligió desarrollar su proceso de expansión institucional y de innovación, entre el azar de las condiciones reunidas y las ideas previas más o menos sólidas que cada emprendedor ya poseía.

Varias de las ideas innovadoras hubieran podido madurar más, pero ante el carácter efímero de la oportunidad los primeros fundadores decidieron actuar aun sin estar seguros de consolidar sus propuestas: “Era claro que también no nos daría tiempo de hacer todo lo necesario, que una buena parte quedaría por andarse, pero teníamos que confiar plenamente en la Universidad y en los académicos que se hicieran cargo de la Unidad Cuajimalpa”. (Luis Mier, citado en Torres, 2009: 200). La premura que exigió el apoyo gubernamental y local en esos momentos implicaron que el proyecto tuviera que dejarse abierto, quizás inconcluso. La claridad del rumbo de tales innovaciones se iba a debilitar necesariamente ya que al tener un carácter abierto habría una mayor participación de académicos, cada uno con sus respectivas ideas de la UAM y de qué es lo que debía cambiar o no. Por ende, una innovación menos controlada.

En este sentido, la innovación en UAM-C también fue un proceso comunitario con emprendedores institucionales que se apoyaron de colegas principalmente de su misma Unidad de origen. La existencia de emprendedores también puede observarse treinta años atrás en donde los fundadores de la UAM fueron “portadores de un espíritu de innovación” y en ellos se reconocía “el padrinazgo de ciertas instituciones que aportaron algunos de sus cuadros, particularmente aquellos sensibilizados en modernizar la educación superior” (López, et.al., 2000: 31).

Esa sensibilización ante la modernización del nivel de educación superior estuvo presente también en los emprendedores de Cuajimalpa. Los deseos de cambio

y sus visiones sobre cómo debía ser la nueva Unidad para ellos fue uno de los rescates más significativos en esta investigación. Este fue uno de los criterios de mayor peso para considerarlos como emprendedores institucionales. Retomando el conjunto de rasgos de los emprendedores vistos en el capítulo cuatro y sumando otras características, se tiene el siguiente perfil para los emprendedores de UAM-C:

- a) **Intentos previos de renovación** de planes y programas de estudio dentro de la UAM.
- b) **Experiencia reciente en cargos estratégicos**, internos y externos a la UAM, que les permitió tener una visión más amplia de sus respectivos campos de especialidad. (CIIEES, Tuning A.L., Dirección de Divisiones Académicas).
- c) **Fuertes vínculos con redes y organizaciones internacionales** que les dio más bases para identificar el desarrollo mundial de sus disciplinas.
- d) **Dominio de temas educativos** a la hora de elaborar los planes de estudio. Algunos tenían conocimientos adicionales sobre el campo curricular o las competencias que representaron ventajas adicionales para innovar.
- e) **Autorreferencialidad** respecto a su disciplina y su papel en la UAM. La concepción de su disciplina como un componente definitorio e innovador en la historia de la UAM constituyó un fuerte impulso para mantenerse a la vanguardia, sostener esa reputación y llevar a nuevos niveles sus planes de estudio.
- f) **Visión de UAM-C como “hoja en blanco”**. El atractivo de desarrollar desde cero proyectos que no hubiesen sido posibles en otras Unidades. Ya fuesen proyectos “atorados” o programas más generales como las *Políticas Generales y Operacionales de Docencia* previas, aquí pudieron entrar de lleno al tratarse de un espacio “virgen”.

En las investigaciones sobre emprendedores institucionales (Leca, et.al., 2008 y Garud et.al., 2007) (capítulo tres) se ha enfatizado en su “posición social” (institucional), como un rasgo primordial para poder desarrollar innovaciones. En menor medida, otros autores han puesto la atención en factores distintos: por ejemplo Neil Fligstein (Leca, et.al., 2008) remarca al emprendedor como un actor “socialmente hábil” con capacidad de ganar adeptos y hacer que las personas se apropien de sus proyectos, otros destacan el hecho de que los emprendedores ligan sus proyectos con

sus características de vida, por ejemplo luchas por reformas de género llevadas a cabo por feministas.

Los rasgos del emprendedor de UAM-C difieren en cierta medida de los destacados por estos estudios. En este caso la posición institucional (cargo de importancia jerárquica) fue ciertamente un factor de ayuda, así se pudo constatar en el papel desempeñado por Julio Rubio en la Secretaría de Educación Superior o por el mismo Rector General y primera rectora, dadas las competencias que la normatividad les da de hacerse de un equipo de trabajo. Sin embargo, los atributos de los emprendedores de UAM-C son distintos y eso se debe en gran parte a que están insertos en el ámbito educativo, no empresarial ni corporativo.

La figura del emprendedor institucional ha sido estudiada mayoritariamente en el sector comercial (capítulo 3) y en organizaciones de servicios distintos a los educativos, por ejemplo de la salud o las agrupaciones civiles. De esta manera, este trabajo coadyuva a ampliar los estudios de los emprendedores en el ámbito de la educación superior. Asimismo contribuye a un estudio multinivel de las acciones y condicionantes de los emprendedores. Leca, et.al. (2007: 21) entienden que las acciones de cambio del emprendedor institucional implican procesos complejos que involucran diferentes tipos de actores y de niveles organizacionales. Difícilmente se puede hablar de cambio en una organización sin hacer estas distinciones. Al respecto, esta tesis describe los actores como individuos, pero también las diversas agrupaciones entre ellos, y los distintos niveles de impacto en los que lograron incidir.

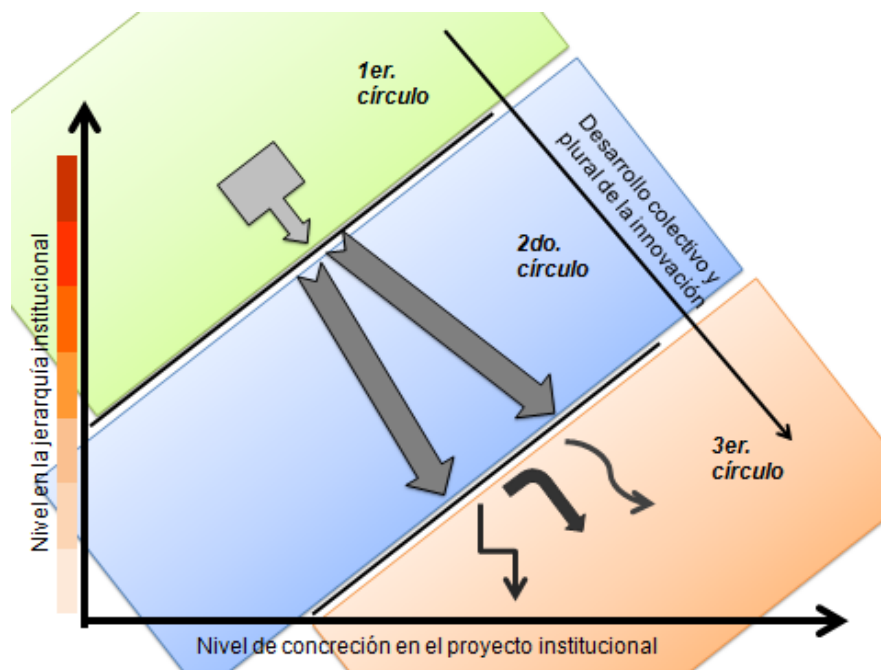
Para comprender mejor su actuación, hay que tener en cuenta que sus acciones estuvieron enmarcadas dentro de la estructura de una universidad multicampus (tal y como se describió en el capítulo 2). Este tipo de organización predispone a la universidad a la introducción de cambios y a su forma de “aterriarlos”, es por ello que este tipo de universidades: “Hacen posible la determinación de diversidad entre los campi, en comparación con la estandarización que resulta de su imitación competitiva mutua en la ausencia de una política central.” De aquí que sea más probable que “la diversidad fluya de la autoridad central que de la autonomía local” (Lee, 1971: xiii).

La autoridad suprema de un sistema multicampus (como la UAM) es la encargada de resguardar la diversidad funcional de los campi en aras de mantener un el equilibrio. Ese equilibrio siempre se busco en el caso de las influencias que recibió la cuarta unidad. Ahora, esa autoridad central estuvo representada en este caso por el

líder del primer círculo y sus colaboradores cercanos los cuales tuvieron su contrapeso en los dos círculos que les sucedieron. Si como dice Lee (1971: xvi) “el campus es menos una parte de empresa individual y más parte del dominio público controlado” es comprensible que la creación de un nuevo campus (Unidad Académica en este caso) represente una tarea colectiva aunque sea iniciada por un grupo muy reducido o un individuo.

El hecho de que la iniciativa haya sido originada en la cúpula de la UAM (Rectoría General) no fue un factor que propiciara un proceso de innovación necesariamente vertical. Debido al carácter altamente colegiado de esta universidad, la intervención de académicos de otras unidades hizo posible el traslado de influencias distintas en un trabajo cooperativo y de alianzas. Hay que recordar que una ventaja importante del emprendedor es la colaboración de actores con importante potencial pero que aisladamente no pueden hacer mucho (Leca, et.al., 2008).

Figura 18
El despliegue de la innovación en la creación de UAM-C



Fuente: elaboración propia con base en datos empíricos.

La innovación en UAM-C conllevó un proceso de cambio institucional de arriba hacia abajo (*top-down*) que se cruzó con la intervención de emprendedores institucionales en los distintos niveles de la jerarquía institucional. Esta fue una presión

generada en distintos niveles al interior del sistema educativo (lo cual origina cambios precisamente de tipo arriba→abajo, abajo→arriba) (Kogan y Becher, 1992: 148-150).

A partir de esto se puede rechazar la idea de la innovación como proceso que desde la autoridad va cayendo en forma de cascada con poca oportunidad de aportes para los niveles inferiores. Por el contrario, lo que se observa aquí es un proceso de elaboración fragmentado, realizado por etapas y cada una de ellas con actores distintos, lo cual abrió un espacio importante para la acción de los emprendedores en cada nivel. La idea original fue refractándose a medida en que cambió de manos enriqueciéndose con más detalles e influencias de otras Unidades conforme “descendió”.

Aunque se conservó en términos generales la esencia de la idea original para la Unidad, es comprensible que en cada círculo hayan existido distintos motivos para la innovación. En la medida en que se trató de un proceso colectivo y plural los académicos de los niveles inferiores participaron también de acuerdo a motivos propios; por ejemplo preocupación por la situación actual de su disciplina, poner en práctica formas de trabajo propias o darse un “respiro académico”. Elementos que forman parte del perfil del emprendedor mencionado anteriormente.

Este proceso comenzó con una alta participación de académicos de UAM-I, formados en las ciencias duras y preocupados por el peso de las matemáticas en la formación de los profesionales de la nueva Unidad. Después, el proyecto fue delegado a la primera rectora dando espacio para que hubiese mas representantes de UAM-X varios de los cuales tenían en común el conocimiento sobre temas educativos de vanguardia y que les sería útil a la hora de diseñar a detalle los principios del modelo educativo. Posteriormente la participación se abrió aun más a académicos de las tres Unidades en donde el tercer círculo tendría el dominio de los conocimientos de los primeros planes de estudio. La acción de los académicos del segundo y tercer círculos estuvo marcada por el poder de la “especialización funcional” (Crozier y Friedberg, 1990: 70) como se vio en el capítulo tres.

En los estudios revisados en el capítulo tres sobre los emprendedores institucionales, se ha visto que es común que este tipo de actores provengan de los niveles inferiores o marginales de las organizaciones. Esta investigación es un contraejemplo de esta situación. En este caso el primer emprendedor estuvo situado en el máximo nivel de la jerarquía institucional mientras el resto se distribuyeron en los cuatro círculos descritos. La mayor cantidad de emprendedores tuvieron como origen

las Unidades Xochimilco e Iztapalapa (Luis Mier, Magdalena Fresán, María José Arroyo y 3DAS, 3DXT, 3AII y 3IIP).

Ante la fragmentación característica del proceso de establecimiento de UAM-C fue importante que los emprendedores tuvieran una participación con la mayor continuidad posible a lo largo de las distintas etapas de establecimiento, y así, tener una apreciación más integral de la construcción de las bases de la Unidad. Únicamente un académico (3MIA) pudo participar a lo largo de los cuatro momentos (círculos) clave de establecimiento de la UAM-C, (la propuesta original de la Unidad, el diseño del primer grupo directivo, la elaboración de los primeros planes y la implementación de éstos). Por su parte (3AII, 3DAS Y 3MIS) pudieron estar en tres y dos de esos momentos mientras que la gran mayoría sólo participo en uno.

En la medida en que estos académicos pudieron estar presentes en todo o la mayor parte de dicho proceso, tuvieron más elementos para desempeñar mejor su trabajo. Por ejemplo en el diseño del modelo educativo, tener bien fundamentadas las bases de las habilidades para todas las carreras; en las comisiones, para dar coherencia a los planes conforme los fundamentos del modelo y; en la implementación, para poder comprender las estructuras de las licenciaturas y poder completar los programas de estudio e impartir clases con mucha mayor claridad.

El tema de la innovación en la Unidad Cuajimalpa hace necesario hablar del impacto que ésta ha causado en el sistema UAM. Las incidencias de Cuajimalpa sobre el sistema UAM que se desarrollaron en esta investigación son: la movilidad obligatoria, la figura del profesor visitante como primera contratación y la relación de esta figura con el recambio generacional. Asimismo hubo otras incidencias que no se trataron aquí como: una propuesta para agilizar el procedimiento de evaluación de planes y programas de estudio y la integración en un equilibrio tripartita de treinta años en la UAM.

La movilidad obligatoria (capítulo cinco) ha causado que se desarrollen ciertos trámites y reuniones periódicas organizativas entre académicos en las otras Unidades. Esto ha sido una invitación y motivación para atender y repensar sus respectivos programas de movilidad los cuales podrían irse convirtiendo en un futuro también en obligatorios, por lo menos al interior de la UAM.

También hay que considerar la utilización de la figura de profesor visitante como primera contratación y su relación con el recambio generacional. Aunque esta medida ya se empleaba en otras Unidades (Iztapalapa) y Divisiones Académicas, en UAM-C

se generalizó esta práctica como un periodo de prueba para la contratación de profesores con nuevos perfiles y más jóvenes para impulsar paulatinamente un recambio generacional, lo cual podría resultar útil para controlar un recambio en el nivel de toda la UAM o para emplearse en la creación de más Unidades (Torres, 2009: 104). UAM-C le dio a esta modalidad de contratación un uso “creativo” o distinto, ya que tal y como se encontraba en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, se había creado con otra finalidad. (Eduardo Ibarra en Colegio Académico, 2009: 59).

Entre las otras incidencias que no se desarrollaron aquí se encuentra la propuesta para agilizar el procedimiento de evaluación de los planes y programas de estudio en el Colegio Académico. Se trataba de crear una comisión específica para cada propuesta en lugar de contar con una comisión única en donde se acumulaban todos los casos. Dichas comisiones específicas tendrían como máximo 30 días para trabajar y después de ello se disolverían. Esta propuesta normativa “puso en evidencia la lentitud y el burocratismo del proceso de aprobación de los planes y programas de estudio” (Torres, 2009: 104)

Por último se tiene la incidencia en el equilibrio tripartita de la UAM. La entrada de una cuarta unidad al sistema colegial de la UAM afectó la normatividad pensada para tres Unidades. Afectó la integración de comisiones dictaminadoras, las comisiones dictaminadoras divisionales, la comisión de planes y programas de estudio, la conformación de integrantes de la Junta Directiva y hasta los términos de las convocatorias al Premio Anual a la investigación debido a las nuevas áreas de conocimiento (De Garay, 2009: 7; Torres, 2009: 105). La UAM-C también afectó ese equilibrio en el aspecto de la toma de decisiones ya que la representación de cuatro Unidades en los órganos podría dar lugar a empates y “empantanamientos”, mientras que con tres unidades siempre estaba disponible “un tercero en discordia que definiera la situación” (2XF).

Influencia especial de la Unidad Iztapalapa

A pesar del equilibrio constantemente cuidado en la influencia de cada una de las tres primeras Unidades sobre Cuajimalpa, hubo un conjunto de rasgos y de personas que hicieron que una de las “hermanas” tuviera una mayor influencia, aquella que había sido la primera en operar (ofrecer servicios de docencia hacia enero de 1974).

La práctica de contratar profesores jóvenes que tuviesen una formación en el extranjero, importante en toda la UAM durante varios años pero especialmente en UAM-I, fue retomada para Cuajimalpa (IcIC, IcXM), con la diferencia de que en ésta se pretendía manejar una proporción específica de ese perfil de profesores para acelerar el recambio generacional. Además de esto, varios académicos que ocuparon los primeros puestos directivos provenían de dicha Unidad: el área de sociales tenía al Jefe del Departamento de Humanidades, al Jefe del Departamento de Estudios Institucionales y el Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, en el caso de la División de Ciencias Naturales e Ingeniería estaba el Jefe del Departamento de Procesos y Tecnología (3MIA). De igual manera se puede señalar al Secretario General de la Unidad tomado en cuenta dentro del grupo directivo para tener una “visión complementaria” y “enriquecer puntos de vista” (2XF).

Esa absorción de académicos no terminó ahí. Cuando Cuajimalpa ya había comenzado sus actividades, el primer Jefe del Departamento de Matemáticas Aplicadas abrió algunos seminarios y otras actividades en conjunto con el Departamento de Matemáticas de Iztapalapa (3MIA) con lo cual comenzó la migración de más profesores de aquella Unidad y de intercambio de ideas pudiendo llevar contenidos y prácticas de su propio Departamento.

Es curioso que la influencia de UAM-I se haya dado en una de las áreas más importantes en la creación de la cuarta unidad (matemáticas), lo cual refuerza la idea de que el énfasis en la matemática tiene su origen en las preocupaciones de los académicos de las ciencias duras de UAM-I (IcIC, IcXM). De acuerdo con otros informantes, otra de las influencias de UAM-I fue la prioridad de la investigación sobre la docencia en la licenciatura, argumento que invita a reflexionar sobre la formación de profesionales en comparación con la de investigadores dentro de UAM-C. Ahora bien, la influencia que tuvo Iztapalapa invita a reflexionar sobre el grado de innovación de Cuajimalpa y los alcances de su originalidad. Un académico opina al respecto:

Yo no siento que sea malo que gente de UAM de otras Unidades pase a Cuajimalpa, yo no creo que eso vaya en contra de la innovación, puedes decir ¿por qué de la UAM-Iztapalapa que fuimos muchos?, eso sí lo tengo muy claro, sobre todo en sociales. Bueno porque estábamos cansados de un modelo que ya no funcionaba en Iztapalapa y queríamos cambiar muchas cosas, eso es innovación, para mi Iztapalapa se agotó como espacio académico, ya no tenía nada, absolutamente nada (3AII).

Es cierto que el hecho de que hubiese varios académicos pertenecientes a UAM-I no implica, *per se*, que reprodujeran en Cuajimalpa prácticas o visiones propias de su Unidad de origen. Sin embargo, el hecho sí dice mucho acerca de las personas que se tomaron en cuenta por su experiencia y trayectoria, de lo cual puede presumir la Unidad Iztapalapa.

Lo que esta cita destaca también es el potencial innovador de las ideas (tal vez agendas también) de los académicos independientemente de que provengan de espacios donde no tuvieron la oportunidad de impulsar cambios. Por ello es importante analizar el papel y las propuestas de los académicos así como su potencial para desplegar innovaciones dentro de UAM-C mas allá de considerar su origen. El origen es un dato que permite observar de donde provienen los recursos humanos el cual debe complementarse con el estudio de las acciones individuales que cada académico realizó. De hecho, resulta interesante ver que algunos de los académicos con mayor potencial y acciones tendientes a la innovación provenían de Iztapalapa, la Unidad con más cercanía al modelo tradicional de asignaturas.

Si se toma en cuenta entonces, la oportunidad aprovechada por los fundadores, la forma en que se desplegó la innovación, los intereses de los tres círculos y los retos a la normatividad existente de la UAM, entonces, la Unidad Cuajimalpa conserva algo de “serendipia” ya que su establecimiento desplegado en condiciones de premura, fragmentación y carencia de espacio derivaron en una innovación inesperada y limitada. Fue un “experimento” en su afán de aventurar un modelo distinto al de las tres primeras Unidades, pero al mismo tiempo ecléctico, y en este sentido, una “oportunidad de autorrenovación” y de invitar a reflexionar sobre la UAM como un sistema que se mueve en conjunto y cuya identidad podría rebasar el individualismo de cada una de sus Unidades.

Aunque no cuente con una sede definitiva y este dividida, UAM-C no puede ser “la nada” (como le llegó a nombrar uno de sus nuevos académicos) porque, como sea, ya existe y es una comunidad universitaria con una “fisiología” e identidad propias aunque debilitadas por su espacialidad. Una de las críticas más fuertes hacia Cuajimalpa fue el ser nombrada “el hijo no deseado”, este mote utilizado por un académico de UAM-I se debía a las preocupaciones sobre la posibilidad de que la creación de UAM-C restara recursos a las otras Unidades y por el conjunto de presiones que el problemático establecimiento le impuso al Colegio Académico, ya que

Cuajimalpa tardó varios meses sin tener sus propios órganos colegiados. Esto representa un aprendizaje para la UAM en su conjunto en el sentido de la necesidad de revisar su normatividad pensando en posibles expansiones y reformas al interior de ella.

Finalmente, el mote de “hermano menor” ahora es inválido dada la existencia de la quinta unidad, Lerma, cuyos contenidos han planteado retos distintos y han demostrado la heterogeneidad que puede haber al interior de la UAM. El estudio de esa historia bien puede ampliar el entendimiento de Cuajimalpa (y viceversa) haciendo útil el poder de la perspectiva y la comparación.

Alcances y limitaciones

La realización de esta investigación ha permitido ampliar el conocimiento sobre la UAM como una universidad en su conjunto y con las potencialidades que tiene para transformarse a partir de las “pequeñas universidades” que ella tiene en su interior. Me parece que la misma estructura organizacional de la UAM hace sentir a los que pasamos por ella como si se hubiese transitado la licenciatura por universos diferentes y con una considerable desinformación y falta de identidad respecto a otras Unidades de la misma universidad. Siendo así, esta investigación constituyó una oportunidad para poder mirar con mayor perspectiva el conjunto de prácticas y contenidos al interior de las Unidades y aclarar prejuicios con los que inicié la investigación y que daba por sentado.

Al principio me parecía que UAM-C contaba con elementos que la hacían sumamente distinta de las otras Unidades, esto en parte por los comentarios escuchados en la universidad de profesores y alumnos, posteriormente pude percatarme que realmente no hubo una transformación profunda y eso lo refrende cuando comencé a estudiar el proceso de creación de la Unidad Lerma, revalorando aspectos de Cuajimalpa poco significativos para mí. En ese sentido resultan útiles las comparaciones entre procesos de institucionalización de distintas universidades.

Un punto importante en los alcances ha sido el hecho de no acceder al primer círculo. Esto constituyó un reto y una dificultad ya que, al tratarse del grupo original que ideó la UAM-C, era un parte fundamental de la historia. Por ello, posteriormente intenté compensar la información directa de esos participantes con otro tipo de datos. Gracias a esto fue posible reconstruir un conjunto de ideas mínimamente coherentes donde los

datos recopilados convergieron. Tengo en cuenta que eso no se compara con el acceso directo a la opinión de viva voz de esos primeros académicos, sin embargo, me pareció un buen ejercicio para tratar de completar una historia a la que se accedió por medio de distintas voces.

La tesis tiene ciertamente un peso desigual en la evidencia empírica por cada círculo, es por ello que las secciones correspondientes al círculo que más datos brindó fueron más densas en información, no obstante, la triangulación mencionada al principio y el apoyo en otras entrevistas compensaron esa situación.

Por último y pensando más en las implicaciones de esta tesis, me parece que el acercamiento cualitativo realizado podría aportar a los distintos caminos que las universidades emprenden para innovar en alguno de sus ámbitos partiendo de los datos encontrados aquí para reflexionarlos, repensarlos en otros casos y hablar de vías o planteamientos de acción.

Cuadro 15
La UAM-C en cifras. 2010

	Alumnos				Planta académica ⁴	
	Hombres	Mujeres	Total	Movilidad	Profesores	Cuerpos Académicos
Ciencias de la comunicación	68	75	143	29		
Diseño	93	85	178	30		
Tecnologías y sistemas de información	84	17	101	6		
Total CCD¹	245	177	422	65	63	5
Biología molecular	12	15	27	0		
Ingeniería biológica	25	39	64	0		
Ingeniería en computación	114	21	135	13		
Matemáticas Aplicadas	37	33	70	4		
Total CNI²	188	108	296	17	54	5
Administración	82	129	211	48		
Derecho	2	2	4	0		
Estudios Socioterritoriales	38	50	88	14		
Humanidades	38	61	99	18		
Total CSH³	160	242	402	80	68	10
Total Unidad	593	527	1,120	162	185	20

¹División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño.

²División de Ciencias Naturales e Ingeniería.

³División de Ciencias Sociales y Humanidades.

⁴Una numeralia más amplia de estos actores se encuentra en el capítulo 6.

Fuente: Elaboración propia con base en Rojo (2011)

Estos datos forman parte del desarrollo incipiente de UAM-C (a cinco años) que muestran varias vetas de exploración. Diversas temáticas que aunque han empezado a estudiarse principalmente por académicos internos a la UAM y van a adquirir mayor complejidad conforme la población de la Unidad se expanda a un ritmo más acelerado. A partir de estos datos y otros que se han presentado anteriormente, se proponen algunos temas susceptibles de ser investigados.

Temas pendientes de investigación

a) La movilidad estudiantil. Los alumnos inscritos al Programa de Movilidad de UAM-C han ido incrementándose sustancialmente, solamente de 2009 a 2010 la cifra se duplicó de 81 a 162 alumnos. Además ha aumentado la firma de convenios con diversas instituciones año con año ante la creciente demanda por salir a instituciones de nivel nacional e internacional en lugar de la zona metropolitana y las otras Unidades de la UAM (Rojo, 2011: 22). El Programa parece estar fortaleciéndose y es pertinente ir estudiando sus críticas y ventajas ¿Es la movilidad para todos? ¿Qué beneficios está otorgando a los estudiantes? ¿Cómo está relacionada con el desempeño escolar y recursos económicos de los estudiantes? Para ello debería estudiarse comparativamente qué áreas o disciplinas tienden más a la movilidad, cuáles son los intereses de los alumnos en cada una de ellas y qué facilidades y resistencias están encontrando en el proceso.

b) El estudiante de UAM-C. Esta Unidad contaba con poco más de mil estudiantes para 2010 (aproximadamente la onceava parte de la cantidad de alumnos en las tres primeras Unidades) y sus rasgos están por explorarse. Existe ya un estudio (De Garay y Serrano, 2007) que ha comenzado a dibujar algunos de sus rasgos vinculando ámbitos de su vida cotidiana con sus actividades escolares, el cual puede ser referente para estudios posteriores. El estudiante, actor vital en la Unidad, razón de ser de las universidades, representa un vasto campo de análisis: ¿Qué concepción de estudiante se ha forjado Cuajimalpa? ¿Cómo se ven y se han desempeñado frente al estudiantado de las otras Unidades? ¿Cómo lo han hecho frente al de otras IES? ¿Cómo han vivido su proceso de falta de una sede definitiva? ¿Qué ha pasado con la primera y única generación de Derecho? y ¿Qué pueden decir respecto a su experiencia de cambio a la Unidad Azcapotzalco?, entre otras interrogantes.

c) Los procesos de inducción docente en modelos educativos innovadores. Es remarcable que la mayor parte de los académicos entrevistados no dieron respuestas positivas al proceso de inducción al modelo de UAM-C . Para algunos profesores, el curso de inducción fue inexistente o poco útil. Sólo unos pocos les reconocieron cierta utilidad e incluso uno opinó a favor de que se volvieran obligatorios. Los cursos de inducción cobran mayor importancia cuando se trata de modelos educativos innovadores y el análisis de este proceso puede contribuir a una mejor evaluación del desarrollo de todo modelo incipiente.

d) Desarrollo de los posgrados. Hasta ahora se han establecido los siguientes: Maestría en Diseño, Información y Comunicación, Doctorado en Ciencias Biológicas y de la Salud, Posgrado en Ciencias Naturales e Ingeniería (con grado de maestro o doctor) y Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades (con grado de maestro o doctor o diploma de especialización). Aquí se podría estudiar cómo está implicado el modelo de la Unidad y sus principios en ellos, cómo se están desarrollando sin la adecuada infraestructura que reina hasta la fecha, qué calidad tienen, cómo se encuentran vinculados a las licenciaturas, qué eficiencia están presentando sus estudiantes y qué vínculos académicos han desarrollado.

e) Transformaciones en la profesión académica. Tales modificaciones están afectando especialmente los ámbitos laborales y sus funciones educativas. Trabajos como el de Fresán, Buendía y Comas (2010) realizan proyecciones de los escenarios futuros para los docentes universitarios. Siendo así, sería pertinente analizar a los profesores de UAM-C concebidos dentro del proceso de transformación de la profesión académica de nivel nacional e incluso internacional.

f) Inclusión y cobertura. No hay que dejar de lado el tema del papel que ha jugado la UAM a este respecto, aspectos como ¿qué tanta demanda están recibiendo los planes de estudio? ¿Cómo se empieza a dar la vinculación de los egresados de cada uno de ellos? y a ¿Qué sectores de la población se está beneficiando?.

g) La comparación y el aprendizaje institucional. Los procesos institucionales vividos por la Unidad Lerma así como otras de reciente creación tienen un gran potencial para ampliar la comprensión de lo que pasó con Cuajimalpa y brindar pistas acerca de las direcciones que pudieran estar tomando tanto la UAM en su conjunto como las universidades públicas mexicanas en general.

Por ahora se ha presentado una historia de emprendimiento de la UAM-C como una universidad de reciente creación con un nacimiento sui generis y complicado. Tal

vez otras instituciones educativas recordarán dicha historia por sus obstáculos tempranos, sus esfuerzos por hacerse de un espacio legítimo, o tal vez como un evento en donde el oportunismo y la coyuntura fueron los factores determinantes. Lo cierto es que esta historia contuvo eventos peculiares que no deberían pasar desapercibidos para otros actores dentro del campo de la educación superior.

En esta tesis fue primordial desentrañar las dinámicas desplegadas, y no siempre visibles, en el proceso de creación de la cuarta unidad. En esa dirección, resultó provechoso rescatar detalles, reconstruir acciones y realizar las precisiones pertinentes respecto a la innovación para poder identificar elementos valiosos útiles de un proceso institucional de creación e innovación. Se espera que estos elementos puestos en juego ayuden a entender mejor los procesos institucionales de creación, expansión y cambio de las universidades y por supuesto del sistema UAM.

Después de todas sus dificultades, la Unidad Cuajimalpa logró innovar en contenidos específicos de su flexibilidad e interdisciplinariedad, una innovación fragmentada y acotada dada su situación espacial, pero con vetas interesantes de desarrollo en sus próximos años. Los saldos que se han atribuido aquí a UAM-C se realizan a siete años de distancia de su creación, con una comunidad incipiente que no ha podido desarrollarse plenamente ni llevar sus planteamientos originales a sus últimas consecuencias dado el problema de espacio e infraestructura. Esto es importante porque entonces este estudio deberá ser entendido como un acercamiento en un momento en que la Unidad cuenta con un desarrollo temprano y en desventaja.

Sin embargo, esta situación parece visualizar su fin. Al momento de escribir estas líneas, la Torre III (primera etapa del proceso de construcción de la sede) es preparada para abrir sus puertas en el terreno de “El Escorpión”, precisamente el lugar donde comenzó el camino de la “Unidad itinerante” y donde finalmente parece consumarse la certidumbre espacial. En unos cuantos meses la comunidad universitaria, ahora separada, estará reunida en un sólo lugar, tal vez mostrando resultados distintos y con el reto de defender su existencia desde un espacio propio.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000) *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.
- ANUIES (2004) *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, 2da ed., México, ANUIES, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- ANUIES (2005) *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-2003*, México, ANUIES.
- Arce Gurza, Francisco, Milada Bazant, Anne Staples, Dorothy Tanck de Estrada y Josefina Zoraida Vázquez (1982) *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México.
- Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- Becher, Tony y Maurice Kogan (1992) *Process and Structure in Higher Education*, Estados Unidos, Routledge.
- Bogdan, Robert y Sari Knopp (1998). *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods*, Boston/London: Allyn and Bacon.
- Bueno Luis, Luis Ortiz, Silvia Tamez, Celia Fanjul, Hugo Aboites, Marina Altagracia, José María Martinelli, Georgina Gallardo, Catalina Eibenschutz (2009) "UAM Lerma: una nueva unidad para las empresas", artículo en línea, 12 de mayo, <<http://cedep.org/node/48>> .
- Clark, Burton (1983) *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen, Universidad Futura y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Clark, Burton (2000) (e.o. 1998) *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Colegio Académico (2005) *Acta de la sesión 264*, México, Distrito Federal, 26 de abril.
- Colegio Académico (2005) *Acta de la sesión 270*, México, Distrito Federal, 18 de julio y 8 de septiembre.
- Colegio Académico (2009) *Acta de la sesión 312*, México, Distrito Federal, 13 de mayo.
- Comisión encargada de analizar la carrera académica de la UAM (2010) "Anteproyecto para la reforma de la carrera académica de la UAM", *Semanario de la UAM*, XVI (33). < http://www.uam.mx/carrera_academica/>.
- Crozier Michael y Erhard Friedberg (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana.
- Denzin, Norman (1989) "Strategies of Multiple Triangulation", en *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Prentice Hall.
- DiMaggio, Paul (1988) "Interest and agency in institutional theory", en Zucker, Lynne *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*, Cambridge, Ballinger Publishing Company.
- Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional (1979) *Proyecto sobre la creación de la cuarta unidad académica de la UAM*, México, UAM.
- Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional (1989) *Creación de la cuarta unidad*, México, UAM.
- Dogan Matei y Robert Pahre (1993) *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo.
- Drucker, Peter. (1985) *Innovation and entrepreneurship. Practice and principles*, London.
- Eckel Peter, Madeleine Green y Barbara Hill (2001) *Riding the Waves of Change:*

- Insights from Transforming Institutions, On Change V, Washington DC, American Council of Education (ACE).
- Fresán Orozco, María Magdalena (s.f.) *Tercer Informe de actividades 2007 – 2008*, México, UAM. <<http://www.cua.uam.mx/files/051201.Estructura%20curricular.pdf>>
- (2005) *La Unidad Cuajimalpa. Un proyecto portador de futuro*, mayo, presentación para la Junta Directiva de la UAM.
- (2009) "Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos", *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (3): 141-160.
- (2009) *Cuarto informe de actividades 2008-2009*, México, UAM.
- y Manuel Outón Lemus (s.f.) *Reflexiones sobre el modelo educativo de la UAM Cuajimalpa*, México, UAM. <<http://www.cua.uam.mx/files/reflexiones%20modelo%20educativo.pdf>>
- , Manuel Outón Lemus y María Elena Rodríguez Lara (2005) *Estructura Curricular. Unidad Cuajimalpa*, México, UAM.
- Frigerio, Graciela (comp.) (1991) *Currículum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*, T. 1, Buenos Aires, Miña y Dávila editores.
- Galaz-Fontes, J.F., Gil-Antón, M., Padilla-González, L.E., Sevilla-García, J.J., Arcos-Vega, J.L., Martínez-Stack, J.G. (2009). "The Academic Profession in Mexico. Changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart". *RIHE International Seminar Reports, No. 13, 2009: The Changing Academic Profession Over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives (Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009)*. Hiroshima, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, <http://www.rdisa.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25>.
- Garay, Adrián de (2007) "La primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar", *El Cotidiano*, 146 (XXII): 52-60.
- Garud Raghuram, Cynthia Hardy y Steve Maguire (2007) "Institutional Entrepreneurship as Embedded Agency: An Introduction to the Special Issue", *Organization Studies*, Volume: 28, Issue: 7, Pages: 957-969. <http://scholar.google.com.mx/scholar?q=Institutional+Entrepreneurship+as&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar>
- Gibbons Michael, Camille Limoges, et.al. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Gil Antón, Manuel (2002). "Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México". *Sociológica*, año 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 93-130. Disponible en: <www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-1/Gil-Anton-1.pdf> .
- Gil Antón, Manuel (coord.) (2005) *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: Un largo y sinuoso camino*, México, UAM.
- Gil Antón Manuel, Javier Mendoza Rojas, Roberto Rodríguez Gómez y María Jesús Pérez García (2009) *Cobertura de la educación superior en México Tendencias, retos y perspectivas*, Colección Documentos, México, ANUIES.
- Grediaga, Rocío (2007). "Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso de México". *Sociológica*, año 22, núm. 65, septiembre-diciembre, pp. 45-80. Disponible en: <www.revistasociologica.com.mx/pdf/6503.pdf>
- Gros Salvat, Begoña y Pablo Lara Navarra (2009) "Estrategias de innovación en la

- educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (49): 223-245.
- Hannah, Andrew y Harold Silver (2006) *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid, NARCEA ed.
- Havelock, R. G. y A. M. Huberman (1980) *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*, París, UNESCO.
- Huberman A. M. (1973) *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, París, UNESCO.
- Ibarra Colado, E. (1998). "La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización", en *La Universidad ante el espejo de la excelencia*. Enjueros Organizacionales, México, UAM-Iztapalapa.
- Kent Serna, Rollin (1986a) "Los profesores y la crisis universitaria", *Cuadernos Políticos*, 46, p. 41-54.
- Kent Serna, Rollin (1986b). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización". *Crítica: Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, núm. 28, pp. 5-19.
- King Arthur R. y John Brownell (1966) *The curriculum and the disciplines of knowledge. A theory of curriculum practice*, New York, John Wiley and sons, inc.
- Lancy, David F. (1993) *Qualitative research in education. An introduction to the major traditions*. New York/London: Longman.
- Leca Bernard, Julie Battilana, Eva Boxenbaum (2008) "Agency and Institutions: A Review of Institutional Entrepreneurship". <http://www.clibyg.org/dyn/files/knowledge_items/23file/Boxenbaum_agency_institutions.pdf>.
- Lee Eugene y Frank Bowen (1971) *The Multicampus university*, California, McGraw Hill.
- Lodahl Janice y Gerald Gordon (1972) "The structure of scientific fields and the functioning of university graduate departments", *American Sociological Review*, XXXVII: 57-72.
- López Zárate Romualdo, Oscar González Cuevas y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2000) *Una historia de la UAM: Sus primeros 25 años*, vol. 1, México, UAM.
- Maldonado-Maldonado, Alma (2012) "Mexican Faculty Salaries Today: Once a Bagger, Always a Beggar?" en Altbach Philip G., Liz Reisberg, Maria Yudkevich, Gregory Androushchak e Iván Pacheco, *Paying the professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*, Nueva York, Routledge.
- Mier y Terán Casanueva, Luis (2005) *Propuesta para el establecimiento de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana*, versión electrónica, <<http://www.cua.uam.mx/files/propuesta%20uamc.pdf> >
- Mier y Terán Casanueva Luis, Magdalena Fresán Orozco, Manuel Outón Lemus, et.al (2005) *Estructura curricular. Unidad Cuajimalpa*, México, UAM.
- Nooteboom, Bart y Erik Stam (eds.) (2008) *Microfoundations for innovation policy*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Olivares Alonso, Emir (2012a) "El Estado renunció a velar por la educación superior: expertos", *La Jornada*, 6 de agosto, México, Distrito Federal.
- Olivares Alonso, Emir (2012b) "Privilegiar a la educación privada ha sido Política de Estado: expertos", *La Jornada*, 6 de agosto, México, Distrito Federal.
- Ponce de Hurtado, Teresa (1974) "Faltó visión al contruir la CU; los arquitectos carecía de experiencia. Afirma Ramírez Vázquez", *El Sol de México*, México, 18 de septiembre.
- Ramírez Vázquez y Asociados (s.f.) "UAM Cuajimalpa - Recorrido Virtual", video en línea, <<http://www.youtube.com/watch?v=1HQILpvE-WM>>.
- Ritzer, George (1997) (e.o. 1993) *Teoría sociológica contemporánea*, México, McGraw

Hill.

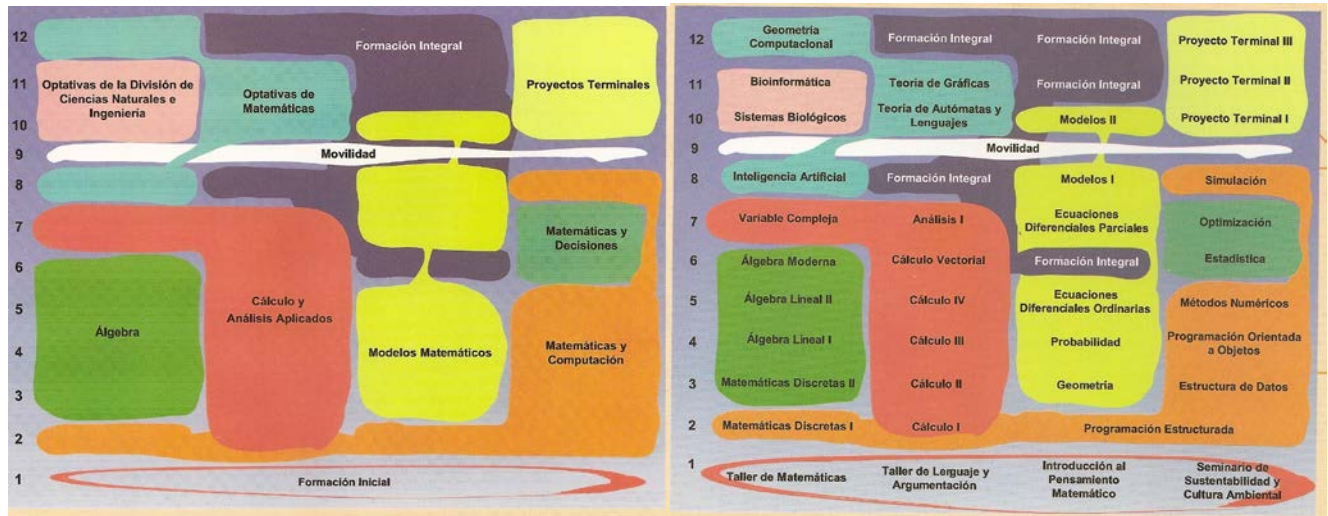
- Robles, Johana (2005) "Compra la UAM predio para un cuarto plantel", *El Universal*, México, 28 de abril.
- Rojo Domínguez, Arturo (2011) *Segundo Informe de actividades 2010*, México, UAM.
- Rosas, Juan Carlos (2008) *Nace la 4 Unidad Cuajimalpa*, (CD-ROM), México, UAM-C.
- Rubio María José y Jesús Varas (1999) *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Editorial CCS.
- Sautu Ruth, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) (2003) *Informe Nacional sobre la educación superior en México*, Mexico, Secretaria de Educación Pública (SEP).
- Taylor S. J. y Robert Bogdan (1984): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Nueva York, Paidós.
- Teichler, Ulrich (1996) "Comparative Higher education: Potentials and limits", *Higher Education. The international journal of higher education and educational planning*, 4 (III): 431-465.
- Torres Mejía, David (2009) *¡Cuajimalpa Va! Crónica de los primeros años de la UAM, Cuajimalpa*, México, UAM.
- UAM (2005) "Toma posesión la doctora María Magdalena Fresán Orozco como rectora de la nueva Unidad Cuajimapa", *Semanario de la UAM Órgano informativo de la Universidad Autónoma Metropolitana*, n. 152, junio 1.
- UAM (2007) *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA)*, México, UAM. <http://www.uam.mx/legislacion/reglamento_ingreso_promocion_permanencia.html>.
- UAM (2011) *Legislación universitaria UAM*, México. <<http://www.uam.mx/legislacion/>>.
- UAM (2012) *UAM: Presente y pasado: Rectores y funcionarios de Rectoría General*, <<http://www.uam.mx/sah/pre-pa/tema03/indice-t03.html>>.
- UAM-Cuajimalpa (2009) *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018*, México, Sigma/Epsilon. <http://www.cua.uam.mx/pdf/PDI_final__10_de_marzo_de_2009.pdf>.
- UAM-Cuajimalpa (2012) UAM-Cuajimalpa, (portal web), <<http://www.cua.uam.mx/>>.
- UAM-Lerma (2012) UAM-Lerma, (portal web) <<http://www.uam-lerma.mx/>>.
- Villoro, Luis (1974) *Anteproyecto de organización académica de la División de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, Mimeo.
- Weiss, Robert S. (1994) *Learning from strangers. The art and methods of qualitative interview studies*(pp.1-14). New York/Oxford/Singapore: The Free Press/Maxwell Macmillan.

Anexo 1. Tabla descriptiva de los entrevistados

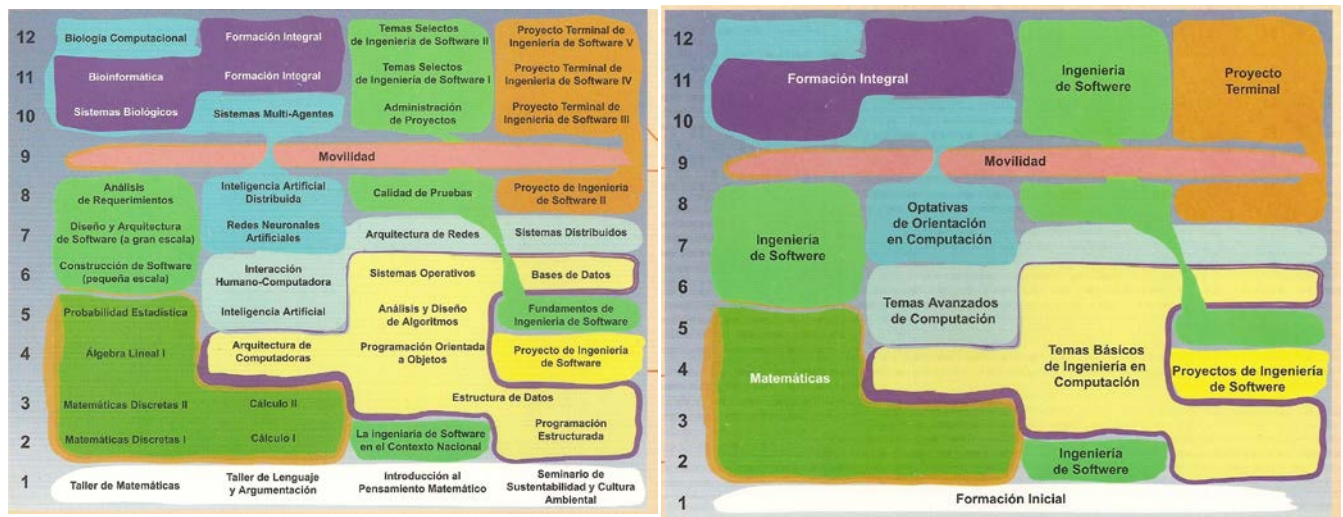
Entrevistados				
Participación	Clave	Cargo	Adscripción antes de UAM-C	Adscripción actual
Primer círculo	1RS	Director de Legislación Universitaria	Rectoría General UAM	Rectoría General UAM
	2XF	Primera rectora de UAM-C	Xochimilco	Cuajimalpa
	2IC	Primer Secretario de Unidad de UAM-C	Iztapalapa	Iztapalapa
Segundo círculo	2XR	Primer Director de la División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño (DCCD) de UAM-C	Xochimilco	
	3AII	Primer Jefe del Departamento de Estudios Institucionales (DEsin), UAM-C	Iztapalapa	Xochimilco
	3DUB	Abogado del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM	III-UNAM	III-UNAM
	3DXT	Profesor-investigador del Departamento de Teoría y Análisis	Xochimilco	Xochimilco
	3DXV	Profesor-investigador del Departamento de Síntesis Creativa	Xochimilco	Xochimilco
Tercer círculo	3DAS	Coordinador General de Desarrollo Académico. Rectoría de Unidad	Azacapotzalco	Azacapotzalco
	3MIS	Profesor-investigador del Departamento de Matemáticas	Iztapalapa	Iztapalapa
	3MIA	Coordinadora General de Información Institucional, Rectoría General UAM	Iztapalapa	Rectoría General UAM
	3MAM	Profesor-investigador del Departamento de Ciencias Básicas	Azacapotzalco	Azacapotzalco
	3MUJ	Investigadora titular "A" del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas	IIMAS-UNAM	IIMAS-UNAM
	3IIP	Profesor-investigador titular "C" del Departamento de Ingeniería Eléctrica	Iztapalapa	Iztapalapa
	IDC	Secretario de Estudio y Cuenta en la Sala Superior del TRIFE (exprofesor de Ciencias Sociales)	UNAM	TRIFE
Profesores nuevos	IHA	Profesor-investigador del Departamento de Humanidades		Cuajimalpa
	IMO	Profesor-investigador del Departamento de Matemáticas Aplicadas y Sistemas		Cuajimalpa
	ISG	Profesor-investigador del Departamento de Ciencias Sociales		Cuajimalpa
	IIG	Profesor-investigador titular "C" del Departamento de Matemáticas Aplicadas y Sistemas		Cuajimalpa
	ISA	Primer Jefe del Departamento de Ciencias Sociales, UAM-C		Cuajimalpa
Otros informantes	IcIC	Jefe de Procesos Académicos de Doctorado de la Universidad La Salle		Iztapalapa
	IcXM	Profesor-investigador titular "C" del Departamento de Política y Cultura	Xochimilco	Xochimilco

Anexo 2. Mallas curriculares de los primeros planes de estudio de UAM-C (2005)

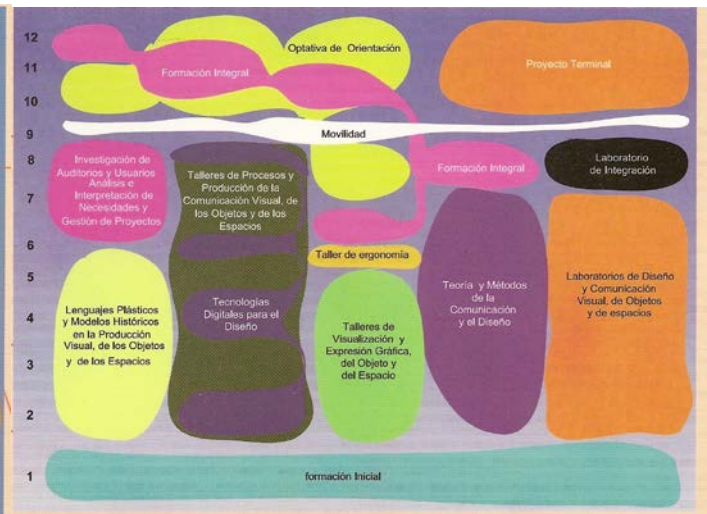
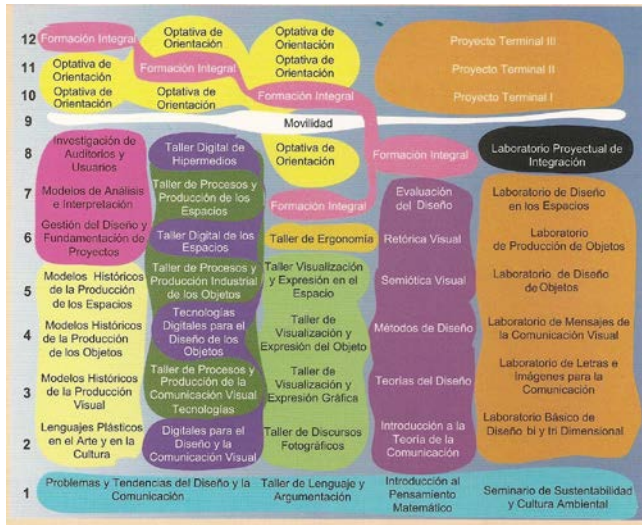
Matemáticas Aplicadas



Ingeniería en Computación



Diseño



Administración

