

Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno
COORDINADORES



COLECCIÓN PAIDEIA SIGLO XXI



Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, coordinadores

Primera edición 2013

D.R. ©2013 Instituto Politécnico Nacional

Av. Luis Enrique Erro s/n

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,

Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, D. F.

Coordinación Editorial de la Secretaría Académica

Secretaría Académica, 1er. Piso,

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”

Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

Diseño y formación: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

Cuidado de la edición: Kena Bastien van der Meer

ISBN: 978-607-414-431-4

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Prólogo	
Gestión educativa: un punto de vista desde la experiencia <i>Daffny Rosado Moreno</i>	11
Introducción <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	15
PRIMERA PARTE	
Gestión educativa en el Instituto Politécnico Nacional	
Capítulo 1	
El camino a Siracusa: gestión educativa con prospectiva humanística <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	25
Capítulo 2	
La gestión educativa: concreción y transformación <i>Fernando Chacón Lara Barragán</i>	51
Capítulo 3	
¿Cómo fortalecer las instituciones de educación superior? <i>Judith Claudia Rodríguez</i>	71

Capítulo 4	
¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en los procesos de cambio curricular?	93
<i>Rocío Huerta Cuervo</i>	

SEGUNDA PARTE

La mirada de otras instituciones

Capítulo 5	
La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial	117
<i>Roque González Salazar</i>	
<i>Carmen Carrión Carranza</i>	

Capítulo 6	
La universidad pública frente a la ciudad global	139
<i>Hugo Enrique Sáez Arreceygor</i>	

Capítulo 7	
Gestión educativa y construcción de estándares de logro académico	159
<i>Abel Rubén Hernández Ulloa</i>	

Sobre los autores	175
-------------------	-----

CAPÍTULO 4

¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en los procesos de cambio curricular?

Rocío Huerta Cuervo

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo es generar una reflexión sobre los procesos de cambio curricular dentro del Instituto Politécnico Nacional que aporte los elementos necesarios para una propuesta de reforma en esta materia. Los planes y programas de estudio son un componente esencial de los procesos académicos en todas las organizaciones educativas; en el caso de las organizaciones de educación superior son una fuente de identidad institucional fundamental. Lograr que sean los cuerpos académicos en cada una de nuestras escuelas quienes procesen los cambios en materia curricular no ha sido algo sencillo. Las estructuras de gobierno en la organización, la cultura organizativa prevaleciente y las reglas formales que las sustentan le han dado la facultad a las instancias jerárquicamente superiores para definir las orientaciones en esa materia, limitando a los docentes de las escuelas y unidades a acciones de “implementación”, centralmente. En estos procesos los nuevos conceptos emergen sobre la base de viejas prácticas, sin que se generen estrategias suficientemente integradoras que acerquen las nuevas orientaciones a las experiencias cotidianas en las aulas.

Las nuevas realidades económicas y sociales en nuestro país están demandando organizaciones educativas más dinámicas, capaces de responder adecuadamente a los grandes retos del entorno. Dicha situación supone la presencia de comunidades académicas actuantes, involucradas con los temas de frontera en cada una de sus disciplinas, participantes en redes de colaboración, que generen sinergias que propicien una mayor productividad. La

existencia de cuerpos académicos que se reconozcan como sujetos del cambio, capaces de construir a través del diálogo y la negociación realidades de colaboración dentro de sus centros educativos es un requisito indispensable, así también la existencia de una cultura organizativa que priorice una gobernanza basada en criterios académicos, antes que políticos o administrativos.

El contenido del presente artículo es el siguiente: en el apartado I se define el concepto de gobernanza y su relación con los procesos organizativos dentro de las escuelas. En el apartado II, se analizan las reglas formales que rigen los procesos de cambio curricular dentro del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En el apartado III, el proceso de reforma al modelo académico y las experiencias que en materia de cambio curricular caracterizan el periodo 2002-2012 dentro de la organización. En el apartado IV, se formula una propuesta alternativa en este terreno y, por último, la bibliografía utilizada.

Las reflexiones aquí esbozadas, especialmente en el tercer apartado, se apoyan en la realización de 18 entrevistas semiestructuradas a profesores de distintas escuelas del IPN que, sin tener pretensiones probabilísticas, aportan una visión general de las singularidades que han tenido esos procesos. Dichas entrevistas han buscado responder a las siguientes preguntas: ¿cómo participan los profesores en los procesos de cambio curricular?, ¿cuál es su peso real en este proceso?, ¿qué fortalezas y limitaciones manifiesta este proceso en la práctica?

GOBERNANZA Y PROCESOS DE ORGANIZACIÓN DENTRO DE LAS ESCUELAS

Se entiende por gobernanza “la participación de diversos actores legítimos (partes interesadas) en los procesos de toma de decisiones y su inclusión en las estructuras de toma de decisiones, para darle transparencia, eficiencia, y justicia a las decisiones que se toman dentro de una organización” (Kehm M., 2012, p. 20). La gobernanza significa la coordinación de distintos e interdependientes actores en el marco de las estructuras de toma de decisiones y procedimientos.

La gobernanza no puede ser una realidad al margen de los contextos políticos y sociales de una colectividad. No puede haber gobernanza en el marco de regímenes autoritarios, sin participación ciudadana y libertad de expresión. La gobernanza sólo puede prosperar en sociedades democráticas. Es la expresión de los esfuerzos que una sociedad hace para consolidar

mecanismos de intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones de un país (Aguilar Villanueva, 2010). La gobernanza es parte de un proceso en el que los actores involucrados conocen y comprenden las razones de los otros y, en ese camino, construyen acuerdos representativos de una comunidad.

Las universidades que han logrado conjugar gobernanza democrática, movilidad estudiantil, vinculación con el entorno, eficiencia escolar y rendición de cuentas son las que más éxito manifiestan en el contexto global. Así lo señala Sporn (2001) cuando asocia el buen ejercicio del poder dentro de las universidades con los siguientes factores: el ejercicio compartido del poder (gobierno de cooperación); el establecimiento claro de los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad; el respeto al poder del mérito; la estabilidad financiera; la rendición de cuentas; la revisión periódica de los estándares y la colaboración. Para el Banco Mundial, una buena gobernanza implica: “a) gestión eficiente del sector público; b) control de los mecanismos y responsabilidad en elecciones, formación de gobierno y práctica gubernamental y c) establecimiento de la descentralización y transparencia, incluida la participación civil de la sociedad” (Kehm, 2012, p. 14).

De acuerdo con diversos autores (Fielden, 2008; Sporn, 2001; Estermann y Nokkala, 2009) hay una tendencia internacional a reformar las estructuras de gobierno y organización de las entidades universitarias. Estas tendencias se pueden sistematizar de la siguiente manera:

- La legislación universitaria de los diferentes países tiende a definir las universidades como entidades autónomas independientes. En este terreno hay diferencias significativas: desde países, como Canadá, donde las leyes de cada universidad son responsabilidad de la misma, hasta China, donde la autonomía se ciñe, básicamente, a la capacidad de los profesores para elegir los textos que emplearán.
- El Estado ha ido soltando el control de las funciones de gestión. Así, la definición de la matrícula, de las nuevas fuentes de financiamiento y de la oferta educativa recae, mayoritariamente, en las universidades. La libertad académica es una realidad en casi todos los países, con excepción de restricciones en los casos de Singapur, China, Malasia y algunas universidades de América Latina.
- Se han creado organismos o agencias para llevar a cabo algunas tareas de control financiero y de supervisión, o bien para proporcionar

servicios en las mismas universidades, como tareas de certificación, evaluación y auditoría.

- Hay mayor libertad y exigencia para que los organismos universitarios generen nuevas fuentes de ingresos. En la mayoría de los países desarrollados y democráticos las universidades impulsan convenios de prestación de servicios, ya sea con el sector gubernamental o con el empresarial, y comercializan de diversas maneras los productos que generan.
- Establecimiento de renovadas formas de rendición de cuentas que hacen hincapié en los resultados y el logro de las metas y objetivos previamente determinados. En la mayoría de los países europeos y de Norteamérica la rendición de cuentas es una práctica muy extendida, no así en Latinoamérica.
- Desistimiento gradual de los gobiernos en la toma de decisiones sobre el nombramiento de los presidentes de las juntas directivas o del presidente y los miembros de la junta. En la mayoría de los países europeos, Norteamérica, Filipinas, Japón y algunas universidades latinoamericanas son los propios cuerpos colegiados de las universidades quienes eligen a sus juntas de gobierno y rectores.
- Interés en la eficiencia y calidad de la gestión de las juntas directivas y del presidente de las universidades.
- La ratificación del papel de la universidad como un espacio que tiene una alta responsabilidad social.

Como se puede observar, los mecanismos vinculados con sistemas de gobernanza académica y política tienden a fortalecerse. Estas tendencias se han venido consolidando, porque los organismos universitarios buscan adecuar sus estructuras organizativas a las necesidades de un entorno conflictivo, de recursos escasos, competencia y cooperación, y a la naturaleza diferenciada de los procesos que dentro de ellos tienen lugar. El trabajo docente para profesionalizarse requiere de ambientes de trabajo colaborativo, en los cuales las opiniones y argumentos de los docentes sean escuchados en los procesos de toma de decisiones. Mantener estructuras de gobierno altamente jerarquizadas y centralistas en los procesos de toma de decisiones aleja los centros educativos de la posibilidad de que los aprendizajes de sus comunidades académicas sean incorporados en el quehacer cotidiano y en las orientaciones de mediano plazo dentro de una organización.

Las organizaciones universitarias desempeñan diversos procesos en su tarea de formar profesionistas, realizar investigación científica, desarrollar actividades de extensión de la cultura y vinculación con el entorno. Podemos resumir los procesos que se desarrollan dentro de las universidades en el cuadro 1.

Algunos procesos de los arriba mencionados guardan relación con actividades de tipo administrativo y técnico, los cuales son realizados por equipos de especialistas dentro de las administraciones universitarias o, en su caso, por órganos externos. Otros más, como la designación de autoridades, la aprobación de planes de estudio y la planeación universitaria son actividades en las cuales las comunidades académicas tienden a involucrarse y a consolidar mecanismos de gobernanza democrática permanentes.

Un sistema de gobernanza académica o de buena gobernanza, en palabras del Banco Mundial, implica que para la toma de decisiones en los procesos antes enumerados las instituciones universitarias involucren a sus

Cuadro 1. Procesos de trabajo dentro de las organizaciones universitarias.

1. Definición de la normatividad universitaria.	9. Elaboración y entrega de títulos y constancias académicas.	16. Definición de actividades extracurriculares.
2. Nombramiento de autoridades.	10. Definición de las políticas de ingreso en los distintos niveles y modalidades formativas.	17. Ejercicio del derecho de reunión y manifestación de las ideas.
3. Definición de las formas de organización para cumplir con sus objetivos.	11. Definición de las políticas de egreso en los distintos niveles y modalidades formativas.	18. Ejercicio del derecho de organización.
4. Planeación universitaria.	12. Determinación de las políticas y acciones de vinculación.	19. Procesos de ingreso de los docentes y administrativos.
5. Definición del modelo educativo y académico.	13. Definición de las políticas de extensión de la cultura.	20. Procesos de promoción del personal de la universidad.
6. Determinación de la oferta educativa.	14. Procesos de enseñanza aprendizaje y atención de alumnos.	21. Procesos para la conclusión de las relaciones laborales.
7. Elaboración de los planes y programas de estudio.	15. Realización de investigación científica.	22. Aprobación, negociación y asignación del presupuesto, mecanismos para obtener recursos autogenerados.
8. Definición de las líneas de investigación.		23. Rendición de cuentas.
Tomado de Huerta Cuervo, 2013.		

docentes, estudiantes, trabajadores de apoyo y sectores externos implicados en los diversos asuntos que atienden, de acuerdo con la naturaleza específica del proceso en cuestión. Las políticas de vinculación, por ejemplo, difícilmente pueden ser exitosas si no se consideran las necesidades y expectativas de los sectores productivos, el gobierno y la sociedad directamente vinculados con los programas formativos de una escuela. Los programas de tutorías tendrían poco impacto si no se consideraran las condiciones de los estudiantes y sus compromisos específicos; y así sucedería en cada uno de los procesos referidos en el cuadro anterior.

En el caso de la reforma curricular, la gobernanza académica significa la participación de los docentes y actores involucrados en este tema, en los procesos de la toma de decisiones. Para la gobernanza, los acuerdos óptimos son aquellos que suman voluntades para la solución de problemas específicos. Difícilmente pueden darse cambios consistentes en este terreno sin considerar a los especialistas de una escuela, sin tomar en cuenta sus aprendizajes específicos, sin valorar la opinión de los sectores productivos, sociales o de gobierno que demandan profesionistas de un área determinada. Como todo aprendizaje humano, la gobernanza no puede ser producto de decretos; debe ser parte de un proceso de construcción a cargo de las comunidades académicas en las escuelas, sus autoridades y los actores externos involucrados.

La gobernanza, a diferencia de la gobernabilidad, enfatiza que, en el gobernar de los órganos de gobierno de las universidades, la participación de las partes involucradas legítimamente es indispensable. De acuerdo con Aguilar Villanueva (2008):

El enfoque de gobernabilidad centra su atención en la capacidad directiva del gobierno, en cómo preservarla, no perderla, recuperarla o incrementarla, y se sustenta en el supuesto de que el gobierno es capaz de gobernar a la sociedad o, dicho matizadamente, en el supuesto de que “un gobierno capaz es suficiente” para conducir a su sociedad. . . . En cambio, el enfoque de Gobernanza se sustenta en el supuesto postgubernamental de que en las actuales condiciones sociales (nacionales e internacionales) “el gobierno es un agente de dirección necesario pero insuficiente” o, dicho de otra manera, “el gobierno capaz es necesario pero es insuficiente”. (p. 4)

En México, la construcción de reglas y prácticas democráticas dentro de las organizaciones universitarias es un proceso sumamente heterogéneo. En

el caso de la mayoría de las organizaciones universitarias, incipiente aún. Las universidades con autonomía, esto es, que cuentan con la facultad para determinar el qué (autonomía sustantiva) y cómo (autonomía procedimental) de la universidad (Berdahl, 1990) son apenas una minoría en nuestro país (no más de 50) y, dentro de este conjunto, las organizaciones que tienen estructuras de poder compartido son escasamente un segmento de la misma. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de México y, en el ámbito estatal, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad de Sonora, entre otras. Se entiende por “universidades con poder repartido” aquellas que cuentan con diversos órganos resolutivos en los aspectos sustantivos de su vida interna. En estas universidades los docentes participan en la construcción de las resoluciones que definen su presente y futuro, los procesos de nombramiento de las autoridades no recaen en una sola persona, sino en una junta de gobierno. Son estas universidades las que más cerca están del ejercicio de una gobernanza en sus formas de gobierno.

La gran mayoría de las organizaciones de educación superior en México cuentan con estructuras de gobierno fuertemente centralizadas, dependientes política y administrativamente de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos estatales. Esto limita sus posibilidades no sólo para definir sus formas de organización, sino también para determinar la oferta formativa que ofrecen y los contenidos de los planes y programas de estudio; por ejemplo, el Sistema de Institutos Tecnológicos y las Universidades Politécnicas. Estas últimas organizaciones incorporan a actores externos en sus juntas directivas, lo que en principio supondría apertura de estas universidades hacia las necesidades del contexto, pero algunas de ellas lo hacen restringiendo severamente la capacidad de sus docentes para intervenir en la toma de decisiones en el terreno académico. A la fecha, no existen evaluaciones amplias del impacto que esta medida ha tenido en el desempeño de estas instituciones, pero podemos suponer que con ella se limita el desarrollo de las capacidades profesionales de los cuerpos académicos.

Por otra parte, están los centros CONACYT (27 en total), muchos de los cuales tienen la denominación de “empresas paraestatales”. Estos centros gozan de una amplia autonomía sustantiva y procedimental y cuerpos académicos constituidos con criterios altamente profesionales. Son estos centros los que

con mayor profundidad han incorporado las nociones de la denominada *new public management* en la conducción de los mismos, lo cual implica constantes procesos de evaluación del desempeño, amplia vinculación con el entorno y venta de servicios asociados a los trabajos de investigación que realizan. *New public management* es el nombre que se ha dado internacionalmente a una corriente de la administración pública que pugna por incorporar los criterios de eficiencia y descentralización en los organismos públicos, a fin de acercar la prestación de bienes y servicios a la sociedad y generar criterios de competencia entre las propias dependencias del sector público.

El IPN está en una situación intermedia. Tiene facultades para determinar sus planes y programas de estudio, pero las estructuras organizativas con que cuenta están subordinadas a una ley orgánica, que no ha cambiado en los últimos 32 años. La Ley Orgánica del IPN se caracteriza por una fuerte centralización en los procesos de toma de decisiones, una alta jerarquización y la inexistencia de organismos académicos colegiados con capacidades resolutivas dentro de las escuelas. Sin desconocer dicha condición, la propuesta que aquí se formula parte de las restricciones derivadas de la legislación existente.

LAS REGLAS FORMALES QUE ORIENTAN LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

El IPN surgió, en 1936, con la reunión de diversas escuelas técnicas del Distrito Federal y algunos estados de la república. Durante sus primeros años de existencia los planes de estudio que ofrecía se aprobaban directamente en la Secretaría de Educación Pública. Correspondió al ingeniero Miguel Bernard, como visitador general del área de Inspección Escolar de la SEP, la tarea de elaborar los programas de enseñanza (Calvillo Velasco y Ramírez Palacios, 2006, p. 148). Fue a partir de 1940 que el IPN empezó a hacerse cargo del contenido de sus planes de estudio. Con la aprobación de la Ley Orgánica vigente (1981) y, derivado de ello, de los reglamentos para la elaboración de planes y programas de estudio (ya derogado), el reglamento de academias y, posteriormente, los “Lineamientos para la aprobación de programas académicos” quedaron establecidos los mecanismos a partir de los cuales el IPN realiza esta actividad en la actualidad.

De acuerdo con la normatividad institucional, puede haber diversas fuentes en los procesos de diseño y reforma curricular. Una: los profesores

y academias de las escuelas, unidades o centros, los cuales –mediante sus autoridades, subdirector académico, Consejo Técnico Consultivo Escolar (CTCE) y la “asesoría” de las autoridades de la Dirección de Coordinación respectiva– deben procesar las propuestas que generen. Otra fuente está integrada por las autoridades académicas (en este caso pueden ser las autoridades académicas de la Dirección de Educación Media Superior, la Dirección de Educación Superior o la propia Secretaría Académica del IPN) y, por último, de acuerdo con los lineamientos (IPN, 2012), sectores externos del Instituto pueden presentar también propuestas de programas académicos. En los “Lineamientos para la aprobación de programas académicos” del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2012) y en el Reglamento de Academias del IPN (IPN, 2010) se define todo el proceso mediante el cual los programas académicos se elaboran, revisan y aprueban.

Dentro de las escuelas, corresponde al director(a) de las mismas formar las comisiones de trabajo que considere necesarias de acuerdo con los planes de trabajo de su administración (IPN, 2004). Es así que, cuando hay la intención de reformar un plan de estudios, por iniciativa del director se conforma la comisión respectiva, integrada centralmente por miembros del Consejo Técnico Consultivo Escolar.

Cuando una propuesta ha sido aprobada dentro del Consejo Técnico Consultivo Escolar, ésta pasa a la Dirección de Coordinación respectiva a fin de que reciba su visto bueno y, en su caso, a la Secretaría Académica, para que, con el aval de esta instancia, la propuesta en cuestión pueda ser revisada por la Comisión de Planes de Estudio del IPN y, en caso de proceder, ser enviada al Director General para que la presente al Consejo General Consultivo.

De acuerdo con el artículo 14 de la Ley Orgánica (Congreso de la Unión, 1981) son facultades del Director General “V.- Autorizar los planes y programas académicos del Instituto, que hayan sido previamente acordados por el Consejo General Consultivo”. El artículo 26 de la misma ley establece que compete al Consejo General Consultivo “III.- Conocer y acordar los proyectos de planes y programas académicos y someterlos a la consideración del Director General para su autorización”.

La Secretaría Académica es el órgano responsable de coordinar todos los procesos de diseño, estructuración, evaluación y actualización de los planes y programas de estudio en el nivel medio superior y superior del IPN; estas funciones las realiza con apoyo de las direcciones de coordinación respectivas

(IPN, 2012). Tomando como referencia el Reglamento de Academias y los lineamientos antes comentados, podemos esquematizar el proceso formal de elaboración y aprobación de los planes de estudio con el cuadro 2.

Las comisiones de planes de estudio en las escuelas no tienen periodo de trabajo definido. Dependen de los Consejos Técnicos Consultivos Escolares y su permanencia depende del tiempo que se tarden en cumplir con una instrucción específica. No hay en las escuelas del IPN un trabajo constante en materia de reforma curricular ni tampoco equipos de trabajo permanentes que se especialicen en esta tarea. Podemos decir que en los últimos 25 años las reformas a los planes de estudio han tenido como fuente fundamental, dentro de las escuelas, las orientaciones dadas por el área central, las cuales en muchas ocasiones se han derivado de las políticas educativas definidas desde el gobierno federal.

LA REFORMA AL MODELO ACADÉMICO DEL IPN

En el año 2000, con el arribo de una nueva administración dentro del IPN, se iniciaron los trabajos para procesar una reforma interna “de grandes proporciones”, entre otros aspectos, para darle a los programas formativos mayor pertinencia, equidad y eficiencia. Algunas de las consideraciones que se hicieron para llevar a cabo las reformas son las siguientes:

- Internacionalmente, se están operando cambios de manera vertiginosa, y los sistemas educativos tienen la característica de responder con mucha lentitud a las necesidades del entorno, lo que les resta pertinencia.
- Una sociedad y una economía informatizadas sustituyen rápidamente a la tradicional economía industrial en un contexto de globalización económica, lo que genera cambios dinámicos en los procesos de creación del conocimiento y de nuevas tecnologías en todos los ámbitos sociales.
- La incorporación del conocimiento (sociedad del conocimiento) como el activo más importante para mejorar la productividad y eficiencia de las economías presiona para que los centros universitarios se vinculen con los sectores productivos.
- En el caso de México, los sistemas educativos se han rezagado en la comprensión de las tendencias internacionales, por lo que deben

Cuadro 2. Proceso de elaboración y aprobación de planes y programas de estudio en el IPN.

PROCESO PREVIO	DEPENDENCIAS DEL IPN O ACTORES EXTERNOS	DEMS O DES	SECRETARÍA ACADÉMICA	COMISIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS	CONSEJO GENERAL CONSULTIVO	DIRECCIÓN GENERAL
<p>Cuando la propuesta surge de la escuela: academias proponen al subdirector, el cual da el visto bueno y lo turna a la directora, quien, si está de acuerdo, da el visto bueno y lo presenta al CTCE para su análisis.</p> <p>Cuando la propuesta surge de actores externos:</p>	<p>Proponen a la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) o de Estudios Superiores (DES) planes o programas.</p> <p>Actores externos proponen a Secretaría Académica.</p>	<p>Revisan propuestas y solicitan opiniones. Si aprueban la propuesta, elaboran dictamen y lo pasan a la Secretaría Académica.</p> <p>Si DEMS o DES aprueban, hacen dictamen y lo regresan a la Secretaría Académica para su análisis en la Comisión de Planes.</p>	<p>Turna el dictamen a la Comisión de Planes y Programas de Estudio.</p> <p>La Secretaría Académica envía a DEMS o DES para su análisis.</p>	<p>Si la Comisión aprueba, turna al director general, para su presentación al Consejo General.</p>	<p>Si el CGC aprueba, turna al director general, para su autorización.</p>	<p>Autoriza y turna al abogado general, para efectos legales ante la Dirección de Profesiones de la SEP.</p> <p>Propone lineamientos para reformar planes de estudio.</p>
<p>Cuando la propuesta surge del Área Central: las autoridades y docentes de escuelas operan las instrucciones recibidas.</p>						
<p>Tomado de Huerta Cuervo (2013). Después de que el proyecto sale de la escuela, cualquiera de las siguientes instancias implicadas puede considerar inapropiado el proyecto y regresarlo a la misma, por los conductos existentes.</p>						

procesar reformas que les permitan incorporar nuevas pedagogías, currículos y formas de gobierno que puedan ser pertinentes con los nuevos contextos políticos y sociales (IPN, 2004, p. 36).

Con ese propósito se generó un diagnóstico institucional que buscó ubicar las fortalezas y debilidades de la institución. Los principales resultados de este diagnóstico general fueron los siguientes (IPN, 2004):

- El instituto aumentó su matrícula sin incrementar paralelamente su infraestructura, sus docentes, laboratorios y servicios de apoyo, lo que le ha restado calidad a los procesos de formación dentro de la institución.
- La rigidez institucional no permite atender de manera creativa la gran demanda de servicios. Los estudiantes deben elegir, desde muy jóvenes, su área de especialización sin tener claridad de lo que desean. Hay desvinculación entre los niveles educativos. El IPN ofrece programas estandarizados para las realidades diferentes de los estudiantes.
- La orientación técnica especializada de los planes de estudio del nivel medio superior y superior restringe las posibilidades de elección de los estudiantes y de movilidad entre áreas del conocimiento.
- La pedagogía que predomina es tradicional, donde el profesor es quien posee el conocimiento y el estudiante es un sujeto pasivo. Los contenidos curriculares priorizan la memorización de datos en lugar de la formación para solucionar problemas. Los problemas de reprobación y deserción impactan fuertemente la eficiencia terminal.
- No hay evaluación constante de los resultados del proceso enseñanza aprendizaje ni de la forma de inserción de los egresados al mercado laboral. Los planes de estudio están desvinculados de las nuevas necesidades del sector productivo y social.
- La dependencia del IPN en relación con la Secretaría de Educación Pública limita sus posibilidades de responder de manera eficaz a las necesidades del entorno.

A partir de dicho diagnóstico se determinó iniciar una reforma institucional centrada en dos ejes: el primero fue la reforma al modelo académico. En términos generales, esta reforma pretendía: 1) incorporar planes y programas de estudio con base en competencias profesionales que permitieran a los alumnos tener una formación integral, haciendo más flexibles los planes

para permitir la movilidad de estudiantes entre las distintas escuelas del IPN y con escuelas del exterior; 2) disminuir la sobre especialización en los programas para no limitar a los estudiantes en sus procesos de elección; 3) permitir que los alumnos definan su trayectoria formativa, dándole flexibilidad al avance curricular de acuerdo con las condiciones específicas de los alumnos, lo anterior con apoyo de un tutor. Todo ello sería posible a partir de una transformación de la práctica docente. El profesor debía fungir como facilitador del aprendizaje y no solamente como transmisor de conocimientos.

El otro aspecto sustantivo de la reforma fue proponer una iniciativa de reforma a la Ley Orgánica del IPN para darle al instituto autonomía con relación a la SEP y mayor libertad a las escuelas para responder a las necesidades de las profesiones y a los retos del entorno. Ante el fracaso de la iniciativa para darle autonomía al IPN (2003) se decidió avanzar con la reforma al modelo académico.

Después de 10 años de iniciada la reforma, diversos cambios se han operado dentro del instituto. En materia curricular, y a partir de las orientaciones definidas por el área central, se inició un proceso de diseño o reforma a los planes de estudio. Podemos decir que, a la fecha, en todas las escuelas, unidades y centros del instituto se han realizado cambios a sus planes de estudio con las orientaciones de los materiales para la reforma. Las actividades de formación docente realizadas han estado asociadas a dichos ejercicios, lo cual representa una de las principales fortalezas de este proceso de cambio. La necesidad de acercarnos a la visión que tenemos del IPN hacia el año 2036 ha favorecido diversos ejercicios de reflexión institucional, entre ellos la Reunión de Gestión Institucional 2012.

Desde esa perspectiva, y con el propósito de identificar las principales fortalezas y debilidades en los procesos de diseño y reforma curricular, se realizaron 18 entrevistas a profesores (11 mujeres y siete varones) del nivel medio superior y superior del IPN. Profesores de tiempo completo (seis) y parcial (12), de carrera (13) y asignatura (cinco), recién incorporados al IPN (cuatro), con más de cinco años en él (nueve), ya cerca de la posibilidad de jubilación (cinco). Lo que se buscó con estas entrevistas a profundidad, realizadas entre el 12 de noviembre de 2012 y el 24 de enero de 2013, fue conocer de manera directa las reflexiones de los profesores en torno a estos procesos. La intención fue identificar las brechas que aún separan los procesos prácticos de cambio curricular de las orientaciones marcadas en la planeación y los documentos institucionales.

La reforma a los planes de estudio se sigue percibiendo como una actividad alejada del grueso de los profesores. De acuerdo con los entrevistados, no todos los profesores han participado en procesos de diseño o reforma a los planes de estudio. Quienes participan en estos procesos son, básicamente, autoridades o profesores que participan en el Consejo Técnico Consultivo Escolar. Los profesores no identifican con precisión las disposiciones normativas en esta materia. Lo que reconocen es que los procedimientos han sido los mismos desde “que tengo memoria”.

En algunos casos, los profesores han participado en la reforma al programa de su asignatura o unidad de análisis. Dichas reformas han buscado incorporar el concepto de competencias a los programas, sin que dichos cambios se traduzcan, para algunos de ellos, en nuevas estrategias de aprendizaje dentro de los grupos o nuevos contenidos de las unidades de aprendizaje. De acuerdo con los profesores, lo que enseñan sigue siendo básicamente lo mismo, porque les resulta difícil “traducir los conocimientos teóricos en habilidades concretas” para los estudiantes. Pocas veces, de acuerdo con los entrevistados, han estado inmersos en procesos de formación en los cuales, en lugar de ver solo contenidos teóricos, desarrollen también habilidades vinculadas con sus asignaturas y, en diversos casos, los profesores no han tenido oportunidad de involucrarse con procesos de actualización disciplinaria.

Para algunos profesores los cambios en la orientación de los planes de estudio constituyen solamente una moda, “como ocurrió en años pasados”; en los hechos “los estudiantes tienen que aprender lo mismo”, “lo nuevo es el uso de las tecnologías de información”, pero ello “es solo un medio” para lograrlo; en cuanto los valores asociados a la práctica profesional de los alumnos “nosotros siempre hemos insistido en ello”. Para otros, los estudiantes “sólo las pueden desarrollar [las habilidades prácticas] en un ambiente de trabajo”, porque en el aula todo es simulacro. Para quienes sí han procurado modificar las estrategias de enseñanza, los cambios los han podido llevar a cabo en las actividades que realizan los alumnos, como trabajo en equipo, mayor participación de los alumnos en exposiciones frente a clase, uso de mapas mentales, juegos... Pero “el contenido de la asignatura no ha cambiado”.

Para algunos profesores, cuyas carreras técnicas o de nivel superior han desarrollado competencias “desde que surgimos” –por ejemplo, los técnicos de las carreras que se ofrecen en el nivel medio superior o los contadores–, son prácticas antiguas bajo nuevos conceptos, “más bien dirigidas a las áreas humanísticas” donde “no adquieren habilidades, más que la reflexión” [*sic*].

Las competencias para la práctica de una ciudadanía responsable, la investigación científica y de liderazgo poco se atienden en los cursos cotidianos, de acuerdo con algunos entrevistados, ya que “no hay forma de incorporar esos propósitos a los programas que tenemos”.

Quienes sí han estado inmersos en procesos de “diseño” o reforma a los planes de estudio señalan que el trabajo lo realizaron como parte de una instrucción, para la cual “si bien contaron con el apoyo de algunos materiales”, en los hechos lo hicieron como pudieron, sin que algunos aspectos, como “los referentes externos”, los hayan podido desarrollar. Para otros, el trabajo lo coordinó el área central, y fueron las personas de dicha instancia “las que definieron el mapa curricular”, nosotros “asistíamos e informábamos en nuestro centro lo avanzado”. Ninguno de los entrevistados manifestó haber tenido vínculos de colaboración con actores u organismos externos cuando realizaron actualizaciones a sus programas de estudio.

Algunos profesores, independientemente de lo que han sido las reformas a los planes de estudio, sí han modificado su práctica frente a grupo. “He problematizado los contenidos de la asignatura”, con el propósito de que los alumnos vean su uso práctico. Por ello, en lugar de las clases tradicionales, “ahora incorporo talleres recurrentemente”.

Las frases anteriores permiten ubicar características reiterativas de los procesos de cambio curricular. En primer lugar, éstas han sido producto de orientaciones dadas por el área central, han involucrado de una manera muy heterogénea a los profesores, han permitido que con distinta profundidad los profesores reflexionen sobre su práctica académica, han cambiado algunas nociones teóricas sobre el diseño curricular y, en algunos casos, las prácticas docentes frente a grupo.

A los profesores les atrae desarrollar integralmente las orientaciones de la reforma, pero en los procesos en los cuales han estado involucrados “siempre se trabaja para mañana”, no hay planeación de mediano plazo en los procesos de cambio curricular. Para los profesores sería indispensable “cambiar muchas costumbres dentro de mi centro y tener más preparación”, además de que “en las academias debe haber más trabajo académico, porque casi siempre es la misma [*sic*] orden del día”.

La reflexión sobre el contexto de los programas académicos en los niveles nacional e internacional ha sido nula, prácticamente. Ciertos profesores se han dado a la tarea de revisar “algunos programas de estudio de otras universidades”, sin que ello incida en los trabajos que se realizan dentro de

una escuela e incluso sin la posibilidad de generar retroalimentación con sus compañeros de escuela.

El IPN no cuenta con estructuras permanentes dentro de las escuelas para atender esta tarea prioritaria. Los trabajos de las comisiones de “planes de estudio” están subordinados a tiempos establecidos desde el área central. Además, las comisiones son efímeras y sólo participan en parte de los procesos de reforma, ya que la responsabilidad central de los mismos la tienen las áreas coordinadoras. Las comisiones de planes de estudio en las escuelas forman parte de los consejos consultivos escolares, instancias de naturaleza política, centralmente.

La reforma al modelo académico y los procesos de reforma curricular se han llevado a cabo sin reorganizar muchos aspectos del trabajo cotidiano dentro de las escuelas y unidades del IPN. Las formas de organización prevalecientes siguen correspondiendo a un modelo educativo tradicional donde el gobierno universitario se ejerce sin una participación sustancial de los docentes en la toma de decisiones, a pesar de que, como lo señalan Antúnez M. y Gairín Sallán (2003), “la elaboración y el desarrollo del currículum implica adoptar decisiones que afectan a las variables o factores organizativos” (p. 3) y en las cuales la participación de los docentes juega un papel fundamental.

Las autoridades de las escuelas enfrentan un dilema permanente. Por un lado, deben cumplir instrucciones; por otro, deben escuchar las solicitudes de sus profesores, quienes en diversos casos han demandado ser ellos los que dirijan los procesos de cambio curricular dentro de sus escuelas. Este conflicto debe tender a desaparecer gradualmente, en la medida en que los ejes articuladores de las definiciones curriculares recaigan centralmente en las escuelas.

PROPUESTA DE REFORMA DE ORGANIZACIÓN VINCULADA CON LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR

Los procesos de cambio institucional derivados como decretos de órganos directivos sin procesos de reflexión e interiorización por parte de las comunidades escolares inciden relativamente poco en los ambientes de las escuelas. Los procesos de cambio dentro de las escuelas serán consistentes si los docentes y autoridades fortalecen un conjunto de capacidades profesionales, relacionales y organizativas que sean la base para el desarrollo de nuevas dinámicas académicas. En otras palabras, si se afianzan capacidades

institucionales vinculadas con los criterios y orientaciones de la reforma educativa, ya que “los equipos de trabajo que construyen los docentes y los directivos de los centros escolares son herramientas imprescindibles para poder elaborar propuestas coherentes y coordinadas. De entre todas ellas tal vez la más importante es la que constituye la elaboración, el desarrollo y la evaluación del proyecto curricular” (Antúnez M. y Gairín Sayán, 2003, p. 3).

Modificar las estructuras de trabajo actuales, generar nuevas dinámicas, implica procesar cambios en las estructuras de poder al interior de las escuelas. Ese es un aspecto que se ha dejado de lado hasta el momento, pero que no puede evadirse si se quiere avanzar en las orientaciones de la reforma. Construir comunidades que aprenden no está al margen de fortalecer, con capacidad resolutive, las instancias de trabajo colegiado dentro de las escuelas.

La Comisión de Planes y Programas de Estudio dentro de las escuelas como centro de los procesos de cambio curricular

Si bien la legislación politécnica reconoce diversas fuentes para el origen de proyectos de reforma o diseño curricular, un primer cambio que es importante operar consiste en reconocer las unidades académicas como la principal fuente de propuestas en esa materia. Las orientaciones de los planes de estudio en el IPN ya están definidas en los materiales para la reforma. Hoy, lo que es necesario es que las comunidades de profesores en las escuelas las retomen como parte de un proceso de reflexión y construcción propias, a partir de sus procesos de aprendizaje específicos. Lo anterior implica que sean los propios docentes de las escuelas quienes generen espacios de evaluación de la forma y los alcances que la reforma académica ha tenido en cada uno de sus centros. Los procesos de evaluación del currículo son indispensables como mecanismos de apropiación crítica del sentido de los cambios operados y paso indispensable para continuar con su mejora.

Las comisiones de planes de estudio, dentro de las escuelas, unidades y centros, deben ser instancias de trabajo permanente reconocidas por las autoridades internas y externas, que les permitan desarrollar profesionalmente las labores de evaluación y coordinación de los procesos de reforma curricular. Dichas comisiones deben especializarse en los aspectos curriculares, no como parte de una instancia político administrativa, como son los Consejos Técnicos Consultivos Escolares, sino con una autonomía propia

que les permita fijar sus planes de trabajo a partir de las necesidades de la planeación académica de esa actividad. Lo anterior no se contrapone con el hecho de que el CTCE los conozca y apruebe.

La Comisión de Planes y Programas de Estudio debe realizar reuniones de diálogo con las diversas academias de la escuela, coordinando las tareas de reflexión, elaboración y negociación en materia curricular. Así, también debe ser el vehículo para conocer lo que en el exterior se opina sobre los egresados, los programas formativos de una escuela y la situación específica del “mercado” del programa académico a revisión (referentes externos). Los miembros de la comisión de planes deben emprender los procesos de formación y actualización que les permitan realizar eficientemente su labor, a partir de las necesidades específicas que ellos presenten.

Profesionalizar los trabajos de reforma o diseño curricular en las escuelas hace indispensable que las Comisiones de Planes y Programas tengan la permanencia que les permita coordinar el proceso de evaluación del currículo y el diseño o reelaboración de los nuevos mapas curriculares, así como involucrar a las academias en la elaboración de los renovados programas de estudio. Este trabajo no puede ser una tarea de corto plazo, requiere procesos de maduración dentro del centro escolar, la flexibilidad y los estímulos suficientes para empoderar a quienes se esfuerzan por realizar un trabajo de calidad en este terreno.

El modelo educativo del IPN se sustenta en el desarrollo de nuevas competencias entre los docentes, no sólo en su desempeño frente a grupo como facilitadores del aprendizaje, sino también como investigadores, tutores, generadores de innovaciones y actualizaciones del currículo, promotores de la vinculación y el emprendimiento. El desarrollo de estas competencias, si bien puede apoyarse en procesos de formación teórica, como los que se ofertan dentro de la organización, *requiere de su impulso práctico a través de un trabajo organizado a lo largo de la trayectoria de los docentes dentro de las escuelas*. A la fecha, el trabajo de tutoría ha contado con todo un marco organizativo dentro de las escuelas; en menor medida, y como producto de las actividades de formación docente, las tareas para modificar el rol del profesor frente a grupo. Es importante que se den nuevos pasos hacia la consolidación de las competencias anteriormente mencionadas y que se introduzcan estrategias para profesionalizar las tareas de elaboración curricular dentro de las escuelas, más allá de la formación por medio de cursos.

Las experiencias en otras instituciones, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), confirman la importancia de darle relevancia

a dichas instancias. Sólo a través de procesos de trabajo planeados y de mediano plazo los profesores pueden adquirir las competencias para el diseño curricular de manera consistente y pueden orientar los procesos de cambio dentro de sus escuelas a través del diálogo y la negociación con las distintas academias y profesores.

Un sistema de trabajo que reconozca en las escuelas las posibilidades de sus cuerpos académicos no tiene por qué contraponerse a las tareas de supervisión de las instancias centrales. Lo fundamental es que la toma de decisiones le dé fuerza al trabajo de los especialistas en su centro escolar y que persista una actitud colaborativa entre los profesores y autoridades de las escuelas; esto es, que se avance a sistemas de gobernanza académica real. Los procesos de innovación no siguen una ruta única (*Top-down* o *bottom-up*); lo que se requiere es que exista un trabajo coordinado que reconozca los conocimientos, habilidades y experiencia de los docentes como los que cotidianamente le dan sentido concreto a la formación de profesionistas dentro de la organización.

Las dificultades para impulsar el trabajo en equipo dentro de las escuelas no es un problema menor a considerar. La definición de objetivos, las relaciones interpersonales y la metodología de trabajo son aspectos críticos a tomar en cuenta (Antúnez M. y Gairín Sayán, 2003). Es importante retomar las experiencias externadas por dichos autores a fin de considerarlas en un proyecto de esta naturaleza. La definición de objetivos claros, compartidos por quienes se involucran en las tareas de cambio curricular, interpretados unívocamente, factibles, coherentes con los recursos disponibles y vinculados a las tareas específicas dentro de una escuela pueden ayudar a mejorar el involucramiento de los profesores y a darle firmeza a los trabajos de las comisiones de planes en las escuelas. El cuadro 3 muestra los parámetros vistos como un continuo, puede ayudar a la definición de las líneas de trabajo de la Comisión de Planes y Programas de Estudio.

Será labor de los miembros de la comisión, en pleno acuerdo con las autoridades de un centro, definir los alcances de los objetivos establecidos. Los contextos específicos de cada escuela son los que determinarán hasta dónde se puede llegar en cada uno de ellos. Quizá lo más importante, en una primera fase, es ir sentando las bases de diálogo y entendimiento entre los docentes involucrados con esta tarea; cuidar que las relaciones interpersonales favorezcan la comunicación y la empatía entre los miembros de una comisión y que las diferencias académicas que surjan puedan zanjarse con actividades

Cuadro 3. Definición de objetivos en los procesos de cambio curricular.

Definidos con claridad	↔	Definidos de manera vaga o imprecisa
Compartidos	↔	No compartidos
Interpretados unívocamente	↔	Interpretados equívocamente
Factibles	↔	Irrealizables
Coherentes con los medios disponibles	↔	Utópicos
Vinculados a la práctica	↔	Lejanos a ella
Fuente: Antúnez y Gairín, 2003, p. 14.		

de aprendizaje colectivas entre sus miembros (Antúnez M. y Gairín Sayán, 2003, p. 15). El fortalecimiento de la confianza entre las personas, la aceptación de la crítica, una actitud abierta al aprendizaje y la expresión libre de los sentimientos ayudarán a sentar las bases sólidas de un trabajo en equipo de mediano plazo.

Por último, en cuanto a la metodología de trabajo, el cuadro 4 puede ayudar a establecer una metodología que favorezca una labor eficiente y comprometida dentro de la comisión.

La reorganización de las tareas de diseño o reforma curricular dentro de las escuelas podría ser, también, una excelente fuente para la reflexión sobre

Cuadro 4. Parámetros a considerar en la metodología de trabajo de las Comisiones de Trabajo Curricular.

Se toman las decisiones por consenso y se negocia	↔	Se vota continuamente
Las disensiones enriquecen las deliberaciones	↔	Se rechazan
Se planifica la tarea con rigor y flexibilidad	↔	Se improvisa reiteradamente
Se efectúa el seguimiento de los acuerdos	↔	Se olvida el control de los acuerdos
Se cumplen los compromisos (deberes que se acuerdan en el grupo)	↔	Se incumplen
Se varían los roles con frecuencia razonable	↔	No hay cambios
Fuente: Antúnez, M., y Gairín Sayán, 2003, p. 15.		

el trabajo académico que permitiera a los profesores exponer sus experiencias en reuniones o congresos educativos.

CONCLUSIONES

El modelo educativo del IPN demanda estructuras organizativas propicias para el desarrollo de comunidades que aprenden. En el terreno curricular es fundamental construir equipos de trabajo que de manera profesional realicen estas actividades dentro de las escuelas, ya no como producto exclusivo de una disposición “de corto plazo”, sino como parte de un proceso de reflexión, análisis, diálogo, planeación y negociación interna y externa de los profesores de un centro escolar. La consolidación de las competencias docentes demandadas por el modelo educativo del IPN requiere, además de procesos de formación, la reorganización de las actividades docentes dentro de las escuelas. La gobernanza académica implica la cimentación de estructuras para la toma de decisiones colegiadas en las escuelas, donde representantes de las academias y autoridades puedan tomar parte en las resoluciones que definan el ser y el quehacer de un centro escolar. La reforma o “diseño” de los planes de estudio es una labor sustantiva de las organizaciones de educación superior, por ello, es fundamental cimentar prácticas académicas que deriven en comunidades que construyan colegiadamente el perfil de egreso de los profesionistas de una escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. (20 de mayo de 2008). Gobernanza, normalización conceptual y nuevas cuestiones. ESADE. Recuperado de: <http://www.esade.edu/public/modules.php?name=news&idnew=444&idissue=41&newlang=spanish>
- Aguilar, L. (s/d de s/m de 2010). Gobernanza: el nuevo proceso de goberna. FLACSO. Recuperado de: http://politicalatina.flacso.edu.mx/contenidos-sesiones/Sesion-6_Aguilar.pdf
- Antúnez M, S., y Gairín Sallán, J. (2003). *Las “invariables” organizativas en la organización del currículum escolar*. Barcelona, Esp.: Universidad de Barcelona Virtual.
- Antúnez M., S., y Gairín Sayán, J. (2003). *Dinámicas institucionales en la construcción del currículum escolar*. Barcelona, Esp.: Universidad de Barcelona Virtual.

- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education* 15(2), 169-180.
- Calvillo Velasco, M., y Ramírez Palacios, L. R. (2006). *Sesenta años de historia del IPN* (tomo I). México, D. F.: IPN.
- Congreso de la Unión. (1981). *Ley Orgánica del IPN*. México, D. F.: IPN.
- Estermann, T., y Nokkala, T. (2009). *La autonomía universitaria en Europa*. USA: Asociación Universitaria Europea.
- Fielden, J. (2008). Global trends in University Governance. *Education Working Papers Series* (9), 1-70.
- Huerta Cuervo, R. (2013). La gobernanza en las Organizaciones de educación Superior y sus procesos internos (Tesis de doctorado). México, D. F.: CIDE.
- IPN (31 de julio de 2004). Normatividad Politécnica. Recuperado de: <http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reglamento-interno.pdf>
- IPN (2004). *Materiales para la reforma. No. 1*. México, D. F.: IPN.
- IPN (17 de noviembre de 2010). Normatividad Politécnica. Recuperado de: www.ipn.mx/reglamentos
- IPN (19 de noviembre de 2010). Normatividad Politécnica. Reglamento de Academias. Recuperado de: www.ipn.mx/reglamentos
- IPN (2012). *Informe de autoevaluación 2011*. México, D. F.: IPN.
- IPN (31 de agosto de 2012). Normatividad Politécnica. Reglamento Orgánico. Recuperado de: http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/PDFS/Normatividad/carpeta11/GAC_EXT_953_reg_org.pdf
- IPN (2012). *Lineamientos para la aprobación de programas académicos*. México, D. F.: IPN.
- Kehm, B. M. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona, Esp.: Octaedro.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. En *Tertiary Education and Management*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- UNAM (2012). *Informe Institucional de Labores*. México, D. F.: UNAM.