

Sociológica, año 31, número 88, mayo-agosto de 2016, pp. 141-166
Fecha de recepción: 19/05/15. Fecha de aceptación: 12/02/16

La uam-Lerma y su modelo educativo: lo organizacional y el ejercicio interdisciplinario en un espacio universitario

The UAM-Lerma and Its Educational Model: Organizational and Interdisciplinary Functioning in a University Space

*Nora Aguilar Mendoza**

RESUMEN

El artículo indaga las condiciones organizacionales que favorecen o inhiben el ejercicio del modelo educativo en una institución universitaria de reciente creación. En tanto que este modelo presenta como sello distintivo lo interdisciplinario, se analizan los dilemas y tensiones que se generan en la interacción social del trabajo interdivisional, las formas que adopta el ejercicio colegiado entre los académicos y ciertas pautas del comportamiento institucional que dan cuenta de los complejos e incipientes procesos para operacionalizar el modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Lerma.

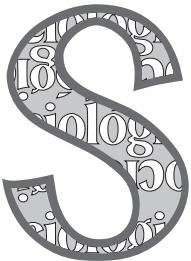
PALABRAS CLAVE: educación superior, modelo educativo, interdisciplinariedad, académicos, docencia universitaria.

ABSTRACT

This article delves into the organizational conditions that favor or inhibit the exercise of the educational model in a recently created university. Since the model's trademark is an inter-disciplinary approach, the author analyzes the dilemmas and tensions generated in the social interaction created by inter-divisional work, the forms the collegiate exercise takes on among the academics, and certain institutional behavioral patterns that denote the complex, incipient processes for making the Autonomous Metropolitan University (UAM) Lerma campus educational model operational.

KEY WORDS: higher education, educational model, interdisciplinarity, academics, university teaching.

* Profesora de la Universidad del Valle de México en el campo de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: <nora.aguilar3@gmail.com>.



INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma (UAM-L) inició sus actividades en agosto de 2011. En 2014 contaba con 377 alumnos, provenientes fundamentalmente de zonas aledañas a Lerma y de diversas regiones del Estado de México. El número de profesores ascendía a 66; en casi su totalidad contaban con grado de doctor. En cuanto a infraestructura existían veinte aulas provisionales en funcionamiento para atender a los grupos escolares de las siguientes licenciaturas: Políticas Públicas, Biología Ambiental, Ingeniería en Recursos Hídricos, y Arte y Comunicación Digital.¹

Esta quinta unidad de la UAM² definió su modelo educativo con una orientación marcadamente interdisciplinaria, la que se manifiesta en diversos componentes de su propuesta curricular. A saber:

- a) Un posicionamiento en torno al análisis y la reflexión sobre la complejidad y la inter y transdisciplinariedad.³ Se dice que la lógica de la complejidad advierte de un nuevo paradigma menos rígido y más respetuoso del diálogo y el análisis complejo entre campos del conocimiento aparentemente distantes entre sí, y obliga a prestar aten-

¹ Las tres primeras iniciaron su operación en 2011. Arte y Comunicación Digital lo hizo en 2013.

² Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa constituyen las primeras y se abrieron en 1974. Treinta años después, en 2005, se creó la unidad Cuajimalpa.

³ En un apartado posterior se desarrolla un breve acercamiento a estas nociones.

ción a las estructuras institucionales, a la colaboración entre los diversos especialistas y a la necesaria comunicación y vínculo estrecho entre los centros académicos y el resto de las esferas de la sociedad. En este sentido, el proyecto de la UAM-L se propone ser un referente alternativo frente al modelo lineal-disciplinar que actualmente muestra su desgaste.⁴

- b) La sustentabilidad como un eje, razón por la cual la unidad se compromete a establecer una relación armónica con su propio entorno natural y humano, así como a incorporar los conceptos, creencias, valores y principios de la sustentabilidad en su ejercicio docente, de investigación, de difusión de la cultura y de gestión universitaria.
- c) Un tronco interdivisional en el quinto trimestre, denominado “Complejidad e interdisciplina”, espacio para el diálogo interdisciplinario y el trabajo colaborativo, donde el alumno reflexiona sobre los distintos tipos de aproximación a la realidad; además, un tronco de integración en los trimestres xi y xii, cuyo propósito es abordar, de manera compleja, una problemática de relevancia nacional en donde concurren diversas disciplinas.
- d) El desarrollo y operación de talleres, laboratorios y seminarios (Talase), los cuales tienen la función de desplegar temáticas interdisciplinares para toda la comunidad de alumnos (sin seriación alguna y abiertos a todas las licenciaturas). Poseen la denominación de “optativas interdivisionales”.
- e) Un planteamiento de unidad de enseñanza-aprendizaje (UEA) afín al modular de Xochimilco. Cada UEA está forma-

⁴ Documento interno de la UAM-L denominado *Declaratoria sobre sus ejes*. Este apartado, forma parte de un texto más extenso titulado “Modelo educativo de la UAM-Lerma”, el cual fue elaborado por una Comisión Académica formada a instancias del primer rector de la UAM-Lerma, el Dr. Francisco Pedroche. La versión final fue entregada el 26 de julio del 2011 y circuló de manera interna para los miembros de la comunidad universitaria.

da por entre tres y cinco unidades de contenido. Esta propuesta se coloca a medio camino entre el ejercicio con las materias o asignaturas (de carácter más tradicional) y la propuesta modular. Aquí el eje integrador cumple el papel de articulador, a través de la elección de problemáticas sociales que pretenden vincular la teoría y la práctica y generar un contacto con la comunidad.

- f) Una estrecha vinculación entre sus licenciaturas, con el fin de lograr articular proyectos de intervención integral en la zona de Lerma.

Estos elementos se han instrumentalizado a lo largo de los poco más de tres años de la vida de la unidad Lerma (2012-2014) que atiende este artículo. Para cada uno de los componentes existen diferentes avances y valoraciones.⁵

En tanto que esta experiencia⁶ ocurre en el espacio de la unidad Lerma, se considera de manera inicial realizar un análisis sobre el contexto institucional de la unidad y el marco general de la propia UAM.

⁵ Por ejemplo, el modelo de UEA, con unidades de conocimiento entrelazadas, generó un problema importante en las evaluaciones, ya que si un alumno no aprobaba una unidad, en automático se consideraba que reprobaba toda la UEA. Si a ello se suma que para estos momentos no había generaciones continuas, el resultado fue que los alumnos tuvieron que esperar hasta un año para poder continuar en la universidad. De igual modo, las concepciones sobre el trabajo con la disciplina, la interdisciplina y la transdisciplina fueron un punto de debate que confrontó a la comunidad académica.

⁶ Este documento tuvo sus orígenes en el trabajo realizado por la Coordinación de Estrategia Educativa de la propia UAM-L, de la cual fui participante. Su labor permitió realizar conversaciones informales con profesores y estudiantes sobre el proceso educativo en Lerma, participar en comisiones de reflexión sobre su modelo educativo, analizar algunas planeaciones realizadas por académicos que impartieron el quinto trimestre, el cual era el espacio donde se concentraba el ejercicio interdisciplinario, coordinar seminarios vinculados al tema de lo interdisciplinario con la participación de académicos de Lerma; y colaborar en una investigación de carácter educativo sobre los talleres, laboratorios y seminarios del modelo de Lerma. La información referida sustenta este artículo.

LA UNIDAD LERMA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Durante la década de los setenta y los primeros años ochenta tuvo lugar una etapa de gran crecimiento y vertiginosa expansión de la educación superior en México. Este proceso se explica a través de diversas circunstancias: la política educativa, que había dado un gran impulso a las oportunidades de acceso a los niveles de primaria y secundaria (plan de once años), generó poblaciones que ahora demandaban la entrada a los niveles superiores; la búsqueda de la legitimidad de los nuevos regímenes que gobernarón después de 1968 y que requerían el establecimiento de *intercambios políticos* para controlar la disidencia y contar con el apoyo de los diversos grupos sociales; el ascenso de las clases medias y los procesos de urbanización de estos grupos sociales, quienes demandaban ingreso a las universidades; el respaldo al país en el contexto internacional, lo cual se tradujo en apoyo financiero de múltiples agencias internacionales y en un presupuesto federal que se multiplicó, en 1976, al término del régimen de Luis Echeverría, en cerca de doce veces con respecto al de 1970, lo que permitió duplicar la población estudiantil (Rodríguez, 1998; Pallán, 1993).

Hacia 1973, partió del Ejecutivo federal una iniciativa de ley para la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, la cual inició sus actividades en 1974; al mismo tiempo, su Ley Orgánica entró en vigor. La unidad Iztapalapa abrió sus puertas en septiembre y las unidades Azcapotzalco y Xochimilco a finales de ese mismo año. Hacia 2005 surgió la unidad Cuajimalpa.

La UAM fue diseñada y creada “con elementos innovadores que pretendieron, dadas las limitaciones y problemas de los modelos universitarios conocidos, superar algunos problemas y establecer, orgánicamente, las condiciones para un desarrollo universitario diferente” (Gil, 1987).

Distintas han sido las estrategias discursivas a través de las cuales las unidades de la UAM han establecido sus fines y misiones. En algunas se percibe mayor solidez e interés en sus documentos orientadores de política educativa y filosófica; en otras, la consolidación o madurez se conforma por los productos y resultados de la acción en el campo de la investigación o de los proyectos que se concretan al interior o al exterior del campus. Como cabe suponer, el desarrollo de estos perfiles fue resultado de diversos procesos, entre los cuales fueron claves las políticas de reclutamiento (que por ejemplo derivó en Xochimilco en una cierta identidad de izquierda) y la inversión en infraestructura y equipamiento de laboratorios, talleres y aulas (Gil, 2005).

En el ámbito organizacional, algunas dimensiones son abordadas por Manuel Gil Antón (1987), quien plantea que esta universidad favoreció los cuerpos colegiados de gobierno, tratando de evitar el juego de la concentración del poder en formas unipersonales, así como la unión del ejercicio de la investigación y la docencia en instancias que conjugarán ambas tareas (departamentos y divisiones académicas). Existe, como se aprecia, un cambio académico con respecto de la forma de organización de las universidades mexicanas: un cambio en las reglas, en los modos de operación y en la relación de las actividades de docencia, investigación y difusión.

También se habla de la UAM como de una universidad que se decantó hacia la investigación, con una caracterización en movimiento de las cinco unidades y una posible recomposición de sus perfiles a futuro. El balance que se realiza de las unidades señala a Iztapalapa con un predominio fuerte del ámbito de la investigación científica, pero con escaso peso en términos de su modelo pedagógico; en el caso de Azcapotzalco, se señala que se desdibujó en el plano profesionalizante; y de Xochimilco se dice que ha mudado su concepción de servicio como nicho político a un ejercicio de mayor índole académica (Casillas y López, 2005: 15).

El caso de la unidad Xochimilco es prototipo en este sentido al asumir un modelo pedagógico innovador: el sistema modular.⁷ El *Documento Xochimilco* (UAM, 1974) plantea la necesidad de establecer una universidad distinta, capaz de integrar los cambios sociales a sus programas de investigación y docencia; de incorporar los avances recientes de la ciencia y de la tecnología en las actividades académicas de las instituciones de educación superior; de salvar la brecha que separa la teoría de su aplicación; de ofrecer nuevas opciones educativas, más diversificadas, dentro de campos disciplinarios más amplios y de fronteras menos rígidas; así como de crear currículos más flexibles y estructuras académicas más eficaces y de mayor calidad.

Por otra parte, se dice que la unidad Cuajimalpa:

[...] 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 instituciones de educación superior, por ejemplo, el fuerte impulso a la movilidad estudiantil, currículos altamente flexibles y el recambio generacional académico, [...] así como] el fuerte discurso de innovación con el que nació (Mendoza, 2013: 23).

Cabe señalar que los nacimientos de Cuajimalpa y Lerma han sido procesos altamente complejos, en gran medida explicables por un entorno político y económico nacional adverso en tanto que no se han podido suministrar las condiciones presupuestales y de infraestructura para su adecuado desarrollo. Sin embargo, también han sido procesos diferenciados en cuanto a la formulación de sus proyectos de creación, el desarrollo de sus modelos educativos y el consenso o los disensos generados en la comunidad académica de la UAM a propósito

⁷ El planteamiento modular recoge el concepto de “objeto de transformación”. Éste se concibe como un problema de la realidad, socialmente relevante, que se pone en juego en cada módulo. Es decir, a través del planteamiento modular se aborda un aspecto de la realidad y se constituye como una estrategia de integración de información mediante el ejercicio de la investigación que procede de diversas disciplinas.

de su fundación y puesta en marcha. Considerando las altas expectativas puestas en Cuajimalpa en torno a una nueva institución universitaria e incluso un nuevo modelo acorde con la complejidad de los tiempos actuales, su devenir plantea resonancias importantes para la reflexión sobre los caminos que pueda emprender la unidad de Lerma.

Siguiendo lo planteado por Mendoza (2013), dos asuntos que parecen clave y estratégicos acerca del proceso de innovación institucional de Cuajimalpa han sido el carácter deliberativo del proyecto y su naturaleza comunitaria. Estas dimensiones tuvieron una vida muy limitada en la unidad Lerma durante los años que se analizan en este artículo: 2012 a 2014. Los apartados siguientes intentan explicitar algunos procesos que dan cuenta de ellas.

LOS INICIOS DE LA UAM LERMA

Los avatares para la creación de esta unidad tuvieron una clara expresión en la sesión número 312 (13 de mayo del 2009) del Colegio Académico de la UAM. La sesión se desarrolló a lo largo de varias horas y su transcripción, de aproximadamente 500 páginas, da cuenta del polémico y álgido debate. Algunos aspectos centrales de la discusión giraron en torno al carácter nacional de la Universidad Autónoma Metropolitana (debido a que la apertura de una nueva unidad fuera de la zona metropolitana implicaría previsiblemente cambios en el perfil de la institución general); otros llamaron a la realización de un debate serio y de largo aliento sobre la construcción de un plan de desarrollo institucional de la universidad a 35 años de fundada; y algunos más pusieron en duda la capacidad de la institución para responder, de manera simultánea, tanto a los requerimientos de las unidades ya consolidadas, como al desarrollo de Cuajimalpa y Lerma. También se habló de que, frente a la posibilidad de contar con estas nuevas unidades, podría darse el espacio para pensar la universidad en su conjunto.

Dos años más tarde, en 2011, comenzaron a impartirse tres licenciaturas en la unidad Lerma: Recursos Hídricos, Políticas Públicas y Biología Ambiental, las cuales –siguiendo con la filosofía de la UAM– pretenden mantener un vínculo con el entorno y atender algunos de los problemas críticos de la zona. Las tres licenciaturas creadas en ese momento cuentan con altas posibilidades de intervenir en la zona debido, entre otras razones, a la contaminación del río Lerma, al anárquico desarrollo industrial en los alrededores y al escaso avance en los servicios urbanos, de infraestructura y de salud, factores que generan alta conflictividad en la región.

Ya en ese momento se expresaron en los consejos académicos algunas inquietudes y preocupaciones centrales de la comunidad. A saber:

SESIÓN/	TEMAS ABORDADOS
FECHA	
Sesión 3. 7 de diciembre de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de plazas en la unidad. • El lento avance en la construcción de la obra.* • Los recursos insuficientes de la unidad en tanto que se le asigna sólo el 2% del presupuesto total de la UAM. Ello se considera sumamente limitado frente a la posibilidad de crear nuevas licenciaturas y posgrados en Lerma.**
Sesión 5. 1º de marzo de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Se señala que existen diversas interpretaciones sobre el modelo educativo. • La baja demanda de ingreso a la licenciatura en Ingeniería en Recursos Hídricos. • El número de integrantes del Consejo Académico de Lerma, y las probables dificultades que de él pueden derivar debido al inminente proceso de elección del nuevo rector.*** • La solicitud de realizar ajustes y modificaciones a la legislación universitaria, en tanto que se califica como injusta la consideración de aplicar las mismas reglas del juego a unidades consolidadas que a las de reciente creación.

* Hasta el momento actual, la unidad Lerma sigue operando en aulas provisionales.

** Tomado del Acta de la Sesión Número 3, del 7 de diciembre del 2012. Véase: <http://www.uam-lerma.mx/upload/f3534c_ca_acta_03.pdf>.

***Tomado del Acta de la Sesión Número 5, del 1º de marzo del 2013. Véase: <http://www.uam-lerma.mx/upload/4a1e43_ca_acta_05.pdf>.

En diversas sesiones fue patente la discrepancia de miradas de los miembros de la comunidad académica de Lerma, lo cual, aunado a las difíciles condiciones institucionales –movilidad constante de los profesores debido a contrataciones temporales; dificultad para socializar y avanzar sobre la base de un modelo educativo; divisiones y departamentos con responsables que presentaban perspectivas académicas y organizativas diferentes; así como diversos intereses, inquietudes y expectativas de los académicos, entre otras– han hecho del plantel un espacio de gran incertidumbre y dificultad para la madurez y consolidación de sus proyectos académicos, además de acrecentar su vulnerabilidad frente a quienes advirtieron múltiples obstáculos para la creación de una quinta unidad.

LA INTERDISCIPLINA EN UN ESPACIO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA ORGANIZACIONAL. DILEMAS Y TENSIONES

Casillas y López (2005) mencionan que la perspectiva interdisciplinaria estuvo presente desde los inicios de la propia UAM, y que ésta, en su desarrollo, se ha manifestado de distinta manera en las diferentes unidades. Los autores señalan que hay departamentos que han adoptado la orientación disciplinaria (particularmente Ciencias Básicas e Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanidades) y otros que mantienen una posición interdisciplinaria (Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias y Artes para el Diseño). A ello agregan que originalmente se planteó el vínculo entre departamentos y divisiones para operar desde visiones interdisciplinares, vínculo que –señalan– se ha caracterizado en los últimos tiempos por un debilitamiento.

En el plano organizacional, la naciente UAM-L adoptó las tres divisiones tradicionales que existen en las unidades históricas: Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI) y Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS). Únicamente en Cuajimalpa aparece un organización distinta, producto de la diferenciación en sus propuestas de licenciatura

y de la sólida argumentación que los fundadores dieron para ello. El ámbito de lo organizacional es clave en tanto que la estructura define “modos de racionalidad específicos que alienan ciertos modos de existencia o estilos de vida” (Ibarra, 2002: 12). Ello cobra sentido en términos del modelo educativo de Lerma, que en el discurso prácticamente prefigura una comunicación estrecha y retroalimentación permanente entre divisiones y departamentos, precisamente con la finalidad de dar mayor viabilidad al ejercicio inter y transdisciplinar. Este ejercicio requiere de las disciplinas, las cuales se enlazan articuladamente para la comprensión de un problema (Olivé, 2010). El énfasis está en la concurrencia de diversos saberes. Otro sentido –dice Olivé– es aquel en donde sólo hay un transferencia de conceptos, métodos y valores y no presupone la concurrencia de las disciplinas. Por su parte,

[...] la investigación transdisciplinaria se caracteriza porque, además de utilizar conceptos y métodos provenientes de las disciplinas y de las formas de generar conocimiento que en ella concurren, también en ella se forjan conceptos y métodos que no existían previamente y que no se identifican con ninguna disciplina particular. Los resultados tampoco son asimilables a ninguna de las disciplinas ni a las formas previas de generar conocimiento (Olivé, 2010: 117).

Articulando estas ideas con lo organizacional, cabe mencionar que durante la primera gestión de Lerma a cargo del doctor Francisco Pedroche (2009-2013), las divisiones académicas quedaron a cargo de profesores-investigadores que provenían de tres distintas unidades. La procedencia diferenciada de los actores implica disposiciones, experiencias y prácticas que inciden de manera distinta en el desarrollo del modelo educativo. Si bien en un inicio se construyeron los consensos necesarios para arrancar el proyecto, con el paso del tiempo se creó una compleja red de articulaciones políticas internas y externas que dieron lugar a un proceso de cierta *balcanización* al interior de Lerma, afectando las esperadas dinámicas interdisciplinarias.

¿Cómo se enfrenta un nuevo modelo educativo bajo condiciones adversas y con dificultades para prever, imaginar o direccionar los

diferentes escenarios que van conformándose gradualmente? Un primer aspecto a analizar es la tensión permanente entre el discurso de un modelo educativo que se orienta a la interdisciplina y las trayectorias formativas y profesionales de los académicos de la unidad. Del 2012 al 2014 se pudo apreciar que un alto porcentaje de los profesores tenían una formación y una disposición profesional hacia lo disciplinar (alentada por la política en educación superior que favorece proyectos de investigación, líneas de investigación y programas diversos orientados a la especialización), lo cual, de alguna manera, generó lógicas adversas a los propósitos fundacionales de la institución. Cabe pensar que en este espacio universitario se manifestaron una serie de estilos intelectuales, tradiciones particulares y prestigios diferenciales (Clark, 1991: 42) que otorgaban a los actores diferentes tipos de racionalidad y, por ende, diversas disposiciones o indisposiciones para operar académicamente en el contexto de una propuesta atravesada permanentemente por el tema de la inter o la transdisciplina.

Al respecto conviene observar que si las “materias de conocimientos son siempre las bases primordiales de la organización” (Clark, 1991: 40), entonces estamos ante una tensión o contradicción que bien podríamos denominar desde la perspectiva organizacional como “incompatibilidad práctica”, ya que, “a través de su formación, especialmente si ésta es monodisciplinar, los individuos comparten un punto de vista específico del mundo y aprenden a valorar lo que consideran como problemas significativos, y cómo se los debe enmarcar y resolver” (Gibbons *et al.*, 1997: 193-194).

Precisamente la posición en defensa de la disciplina que se ha expresado en Lerma, los modos de organización que se configuraron, y las formas y dinámicas de poder de diversas áreas, dificultaron el desarrollo y puesta en marcha de pautas institucionales para la vida académica. Por ejemplo, lo relacionado con quién o quiénes tomaban las decisiones para conformar equipos de académicos responsables de impartir una unidad de enseñanza aprendizaje (UEA), que tiene la particularidad de estar integrada por profesores que provienen de las tres di-

visiones; o la manera cómo abordar y dar seguimiento a los trabajos terminales que tenían enfoques interdisciplinarios, cuando de manera muy precaria apenas se intentaba comprender el tipo de asesoría que requerían los jóvenes universitarios de Lerma. Todo esto en el marco de un modelo que se aplicó sin haber generado mecanismos de socialización formales y con académicos de reciente ingreso a la unidad y egresados de diversas universidades que, en algunos casos, desconocían las características y particularidades institucionales de la UAM. Por ello, al señalar estas dinámicas se intenta mostrar la falta de normas, reglamentos y mecanismos diversos que pudieran organizar la operación cotidiana de la institución y las dificultades que de ello derivaron para el trabajo colaborativo y el diálogo académico.

Otro aspecto crítico fue la situación laboral de los académicos, ya que se dieron condiciones de contratación muy inestables. Durante el periodo a que nos referimos –2012 a 2014– hubo un número muy limitado de plazas definitivas; la mayor parte de las contrataciones se hicieron a través de las convocatorias de evaluación curricular –cuyo periodo de ocupación es de tres meses– y el esquema se complementó con la presencia de profesores invitados que, a lo sumo, permanecen dos años en la institución según las reglas de este mecanismo. Estos procesos de alta incertidumbre⁸ generaron una constante rotación de profesores y afectaron negativamente su implicación con y permanencia en la institución, por lo que difícilmente puede hablarse de una acumulación de aprendizajes institucionales, en tanto que dominaron los escenarios caracterizados por lo informal y la improvisación. Lo que dice Clark (1998) al respecto de este tema es útil para nuestro análisis: las universidades deberían de constituirse como organizaciones de aprendizaje donde, presumiblemente, aspectos como la autoevaluación y la autorregulación llevarían, de manera previsible, a ciclos de autosuperación.

⁸ Durante el periodo al que refiere el presente trabajo se desconocían cuántas plazas podrían abrirse en Lerma en el corto plazo y si éstas serían por evaluación curricular o por concurso de oposición. En ese momento ello complejizaba los procesos de planeación a corto y mediano plazos.

En este contexto, Manuel Gil (2002) advierte sobre la necesidad de averiguar cómo están siendo reclutados los nuevos académicos.⁹ Esta reflexión aplicada en la situación que se vivió en Lerma daría una interesante fotografía sobre la actual fisonomía de la carrera académica en un espacio universitario de reciente creación, donde confluyen y se expresan problemáticas vinculadas con la agenda interna de la institución y con la agenda externa compuesta por las “políticas federales de educación y el cambio en las relaciones del Estado con las universidades” (Casillas y López, 2005: 3).

También es cierto que el propio modelo educativo en Lerma ha estado en debate permanente desde la creación de la unidad. Al inicio, la presencia de sus fundadores facilitó la difusión de argumentos y explicaciones sobre el sentido del modelo y hubo espacios fructíferos –aunque de carácter informal– para la comprensión del mismo. Sin embargo, hacia 2014 la mayoría de los fundadores regresaron a sus unidades de procedencia, otros solicitaron año sabático y los que permanecieron en Lerma no pertenecen al círculo de influencia del rector actual.¹⁰

Es posible advertir también la distancia que hay entre lo que se concibió como modelo educativo y lo que se ha puesto en operación. Los planteamientos iniciales requerían una serie de condiciones básicas que no lograron instrumentar los responsables de la institución por causas de naturaleza muy diversa. Eduardo Ibarra llama la atención hacia la “condición de la universidad como formación social en disputa permanente [...] que escapa a los libretos preconcebidos” (Ibarra, 2002: 81).

⁹ En una conversación en el año 2014 con el doctor Francisco Pedroche, primer rector de Lerma, él comentó la necesidad de que los perfiles de docentes para las convocatorias pudiesen integrar elementos más afines al modelo educativo de la unidad: esto es, trabajo colaborativo, experiencia profesional de carácter interdisciplinar o formaciones profesionales en tal sentido. Asimismo, señaló la conveniencia de que las comisiones dictaminadoras tuvieran un mayor grado de conocimiento e involucramiento con el modelo educativo de la institución. Lo cierto es que el peso de la dinámica de la informalidad estuvo por encima de los criterios institucionales.

¹⁰ En junio de 2014 fue nombrado como rector de la unidad Lerma el doctor Emilio Sordo Zabay.

Burton Clark complementa esta idea, señalando “la complejidad del fenómeno y su capacidad para producir lo impensado”; de ahí que formule la necesidad de que las universidades sean “más capaces de encontrar nuevas formas de proceder que puedan combinarse con procedimientos tradicionales” (Clark, 1997: 30). Ambos autores enriquecen y completan las ideas presentadas: por una parte, reconocer la complejidad de operar modelos educativos en el contexto de las organizaciones universitarias y, por otra, la posibilidad de encontrar nuevas fórmulas que permitan la coexistencia de diversas concepciones en torno a la formación y la vida académica al interior de los espacios universitarios.

EL TRABAJO DE LA INTERDISCIPLINA: ACADÉMICOS Y ESTUDIANTES

Como se ha planteado, los planes y programas de estudios en Lerma han propuesto diversos espacios curriculares orientados a la formación interdisciplinar de sus estudiantes. Por ejemplo, los ejes de integración que están presentes en cada trimestre; los talleres, laboratorios y seminarios (Talase) en donde se abordan temáticas que cruzan diversos ámbitos disciplinares, así como el propio quinto trimestre, en donde estudiantes de todas las licenciaturas confluyen en un mismo grupo para investigar y trabajar asuntos relacionados con la complejidad y la interdisciplina. A partir del registro de algunas experiencias,¹¹ se sabe que la metodología del trabajo por proyectos o por temáticas de investigación cercanamente vinculadas con la problemática de la zona fue la forma de trabajo elegida por los académicos de Lerma, quienes participaron en algunos de los espacios comentados líneas arriba.

¹¹ Las experiencias en aula se han recuperado a través de entrevistas informales con académicos, encuestas aplicadas a estudiantes y planeaciones compartidas por algunos profesores. La información recopilada corresponde a los años 2012 a 2014.

Por ello, no es casual que diversos autores (Perrenoud, 2006; Pozo, 2002) señalen a los proyectos como elementos medulares de los espacios curriculares interdisciplinarios. Hay en ello la consideración de que a través de éstos los estudiantes lograrán comprender nociones conceptuales, así como recursos metodológicos y técnicos. A este tipo de prácticas también se les puede inscribir dentro de una enseñanza situada y experiencial, donde se considera que el aprender y el hacer son acciones inseparables.

En un modelo de enseñanza situada, la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje *en frío*, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. De hecho, Cher Hendricks propone que “desde una visión situada, los alumnos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento” (Hendricks, 2001: 308).

Considerando lo anterior y estableciendo una relación con las ideas de Gibbons *et al.* (1997), señalo aquí algunos de los resultados y logros que se aprecian en Lerma, haciendo un ejercicio de generalización de diversas prácticas realizadas que han tenido la intención de apuntalar el ejercicio interdisciplinario. A saber:

- El trabajo con el territorio como espacio privilegiado de investigación implicó un acercamiento hacia diversos actores de la zona y una comprensión de la problemática menos enciclopédica. Lo que Gibbons *et al.* (1997) llamaría “actuar sobre un problema definido dentro de un contexto específico y localizado e incorporando los intereses de los actores”.
- En varios casos los estudiantes optaron por desarrollar investigaciones en sus propias comunidades, lo cual facilitó recabar información de primera mano y acceder a un ejercicio de mayor contextualización. Los resultados obtenidos son previsiblemente útiles

para su aplicación en la comunidad y relevantes desde la óptica de los estudiantes, lo que deviene en reflexividad social y en implicación significativa de los jóvenes con la zona y el territorio. Esto mismo resulta importante por el enlazamiento con el *Informe Delors* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1996 (*apud* Ibarrola, 2014), en donde se plantea la conveniencia de que las personas lleguen a ser ciudadanas sin perder sus raíces y actuando tanto en lo global como en lo local.

- El estudio de la sustentabilidad¹² es sumamente fecundo y ha sido altamente incorporado a los trabajos de investigación por las interacciones que presenta con las licenciaturas de Lerma y también porque atiende de manera clara y productiva al trabajo con el entorno.

La reflexión sobre la formación interdisciplinaria que nos propone Yves Lenoir enfatiza la riqueza en torno a la situación-problema y el vínculo entre el pensamiento interdisciplinario y disciplinario. Así, menciona que:

Una formación interdisciplinaria, en lugar de centrarse en la lógica interna del sistema de disciplinas científicas, se centra en la lógica social, en una lógica que es externa a su dinámica y que considera la situación-problema en su complejidad, su contexto y sus ambigüedades. Consecuentemente, una focalización, no en el saber disciplinario, sino en las finalidades perseguidas y en un enfoque de proyecto fundado en situaciones-problema es, entre otras, una de las dimensiones operacionales a tener en cuenta, susceptible de propiciar el desarrollo de un pensamiento disciplinario (Lenoir, 2013; 68).

Las características del trabajo realizado en Lerma (el desarrollo de proyectos; el énfasis en problemáticas sociales

¹² La problemática ambiental ha posibilitado el análisis de problemas globales y complejos, favoreciendo la comprensión del tipo de situaciones que requieren la mirada interdisciplinaria.

contemporáneas; y la realización de prácticas en donde se efectúan diversos procedimientos de aprendizaje: toma de muestras, experimentos, salidas de campo, entrevistas y encuestas), aunadas al encuentro permanente de sus estudiantes en espacios que fomentan la cooperación entre sujetos con diferentes saberes disciplinarios, parecen formas propicias para el desarrollo de la formación interdisciplinaria.

Esta formación también ha presentado problemas de distinta naturaleza y envergadura. Uno de ellos es el tema del trabajo colaborativo y el diálogo productivo para la toma de acuerdos, que no siempre ha sido fácil en los grupos tanto de profesores como de estudiantes. En relación con lo que implica el trabajo colaborativo y las experiencias interdisciplinares, se presenta la necesidad de

conocer con mayor amplitud lo concerniente a los estilos de colaboración (asertividad, comunicación, compromiso) y a los procesos de descentramiento, de modo que se puedan superar los obstáculos del trabajo grupal, tales como la dificultad para compartir la visión de la tarea o la asimetría en la experiencia profesional, lo cual puede inhibir la colaboración (Villa y Blázquez, 2013: 11).

El ejercicio de concepción y planeación en torno a estos espacios ha sido altamente complejo, debido a la dificultad que conlleva definir y articular la orientación del trabajo a seguir con los estudiantes desde las diversas perspectivas que poseen los académicos.¹³ Cabe aquí la reflexión sobre las identidades disciplinares de los sujetos académicos, las cuales juegan un rol fundamental en la manera de decidir y valorar lo que consideran problemas significativos en el campo de la investigación.

¹³ “Cada práctica concebida como investigación interdisciplinaria ofrece la oportunidad de precisar qué procesos o actividades corresponden a lo inter, tales como integrar o articular (las cuales a su vez pueden corresponderse con otros términos: unificar o conjugar en el primer caso; acoplar o vincular, en el segundo). Mientras que la noción de *integración* parece estar reservada a la creación de dominios híbridos, la de *articulación* se asocia principalmente con la confluencia de conocimientos de diversas disciplinas para estudiar problemas complejos. La cuestión relevante en uno y otro caso es saber cómo se integran o articulan diferentes dominios, lo cual concierne al tema de los fundamentos epistemológicos de la investigación interdisciplinaria” (Villa y Blázquez, 2013: p. 10).

Por su parte Gibbons y otros autores, en relación con este último punto, argumentan que “la capacidad para cooperar con expertos de otros campos, para ver el mundo y sus problemas de una forma complementaria y para entablar empatía con diferentes tipos de presupuestos supone poseer la capacidad para asumir múltiples identidades cognitivas y sociales” (Gibbons *et al.*, 1997: 194), lo cual implica un reto en el caso de un modelo educativo que se ha propuesto colocar en el centro el tema de lo interdisciplinar.

CONCLUSIONES

Varios autores (Acosta, 2012; Álvarez, 2013) sostienen que no existe una estrategia definida en el campo de las políticas públicas respecto de la educación superior, así como tampoco claridad sobre el modelo de educación superior que se pretende impulsar en México. Se advierte también la “incapacidad de las élites políticas surgidas de la transición para articular una visión estratégica coherente y de largo plazo para el desarrollo de la educación superior mexicana” (Murayama, *apud* Acosta, 2012: 16). Si a ello agregamos algunas de las dificultades presentes en las últimas décadas, como la heterogeneidad de la población estudiantil, la cual genera nuevos desafíos a las universidades públicas; la llamada masificación, que atiende a poblaciones sin los recursos suficientes para el tamaño de la matrícula; los circuitos de segmentación, que derivan en universidades con prestigios y calidades diferenciadas; y los recursos insuficientes, derivados de una afectación del presupuesto federal, podemos suponer un proceso de complejidad creciente en el sistema de educación superior. Adicionalmente, es previsible que los temas de la calidad y la cobertura sigan siendo críticos y sensibles.

En este contexto, la propia UAM enfrenta diversos retos. Uno de ellos, vinculado con lo planteado en la sesión 312 del Colegio Académico, cuando se discutió sobre el surgimiento de la

unidad Lerma en 2009: el desarrollo de una visión estratégica de la UAM a largo plazo, que permitiera definir la perspectiva y el rumbo de la institución. No resulta poco frente a la creación de dos unidades en la última década, que han debido enfrentar múltiples problemáticas para su avance y desarrollo. De hecho, se consideró que Cuajimalpa era el “inicio de una nueva generación de unidades al interior de la UAM”, frase que muy probablemente puede decirse también de Lerma, a pesar de la diversidad de sus procesos, y de lo concerniente “a las condiciones temporales y materialmente adversas” para su implementación (Mendoza, 2013: 23).

Si bien Lerma comparte con el resto de las unidades la metáfora de la universidad de los experimentos (Casillas y López, 2005), lo cierto es que han sido insuficientes y parciales las acciones orientadas al apoyo e impulso de la interdisciplina y de varios componentes centrales de su modelo educativo de carácter innovador. Por la vía de los hechos, las decisiones institucionales no han cobijado un discurso que da vida y sentido a Lerma desde sus documentos fundacionales.

Como se ha dicho a lo largo de este trabajo, el modelo educativo pone el acento en la noción de interdisciplina, término polisémico que provoca reacciones antagónicas y altamente polémicas, lo cual se explica por la escasa presencia de espacios institucionales que favorezcan la deliberación y la construcción de consensos en la comunidad universitaria de Lerma. Al respecto dicen Hannah y Silver que es “importante y pertinente considerar la innovación como un proceso ‘comunitario’ en donde se confrontan las preocupaciones sobre las implicaciones de todos los participantes en la consulta, sobre la implementación y el impacto del cambio, y [sobre] su relevancia para las identidades de los individuos, grupos o instituciones” (citado en Mendoza, 2013: 64). Este proceso comunitario aún no ha ocurrido en Lerma y seguramente es un elemento que restringe las posibilidades de acción y genera las resistencias frecuentes de la comunidad académica para el ejercicio del modelo educativo.

Imposible desconocer la complejidad de los nuevos escenarios laborales caracterizados por la precariedad y la inestabilidad; sin embargo, las condiciones de contratación de los académicos de la UAM-L generaron fuertes restricciones y dificultades para avanzar, tanto en un nuevo proyecto educativo (considerando lo interdisciplinar y sus exigencias) como en el desarrollo de cualquier proyecto educativo. Esto es, la gran incertidumbre y el escaso apoyo presupuestal imposibilitaron la planificación y organización de la institución; por ejemplo, cómo saber si se abren o no convocatorias para el ingreso de nuevos alumnos, cuántos grupos se pueden atender, con cuántos profesores se contará para el trimestre subsiguiente, cuándo abrir nuevas licenciaturas y posgrados, entre otros aspectos. Tales condiciones son muy diferentes a las que la UAM vivía hace algunos años, en tanto que “desde su origen se buscó que su planta académica fuera contratada, en su mayoría, con jornadas de tiempo completo y por tiempo indeterminado” (Rondero, 2007: 112).

Aunado a lo anterior, la existencia de dinámicas contradictorias –profesores disciplinares que debieron implicarse en actividades y acciones de carácter no disciplinario, o bien, espacios de carácter interdisciplinar que resultaban escasamente valorados, e incluso cuestionados por la mayoría de la comunidad académica, además de un importante énfasis hacia la investigación que complejiza el ejercicio de la docencia interdisciplinar, la cual exige mayor tiempo y esfuerzo por el trabajo colegiado y el diálogo y acuerdo permanentes– hace suponer el riesgo de que, en los corto y mediano plazos se adopten en Lerma formas más convencionales en torno a la formación universitaria, sin que se hayan dado las condiciones ni el tiempo para madurar el proyecto educativo.

A partir de lo planteado hasta ahora, se sugieren algunas líneas de reflexión en torno a posibles rutas, caminos o formas de transitar de la institución que favorezcan el análisis colectivo y las acciones institucionales. Son las siguientes:

- a) Aclarar el significado y alcance de lo que se espera de una formación y un modelo educativo con estas características y generar los procesos y las estructuras organizativas que hacen posible dicho modelo. Axel Didriksson habla de que un “primer nivel de política de cambio hace referencia a una toma de decisiones interna, autónoma, que percibe con claridad la manera como aparece el cambio y lo hace emergir. Se presenta como una alternativa deseable porque habla de un proceso tendente a la integración y no a la fracturación [...], requiere de una visión de largo plazo, [...] de una provisión de financiamiento adecuado y estable, [...] de una acción colectiva, [...], [y] de una condición de cooperación” (Didriksson, 1998: 133).
- b) ¿Cómo desarrollar pautas institucionales que permitan normar las características organizativas específicas de Lerma y, al mismo tiempo, dar margen a espacios menos predecibles e inestables como el del trabajo interdisciplinar? Hay aquí varias cuestiones a resolver. Sin embargo, es posible advertir que los ambientes de adaptabilidad y flexibilidad son capaces de alimentar la experimentación, la indagación y la construcción gradual de acuerdos y mecanismos para avanzar en la práctica interdisciplinaria, así como también de encontrar un cierto punto de equilibrio y de distensión entre discursos –lo disciplinar y lo interdisciplinar– y prácticas que podrían promover la diversidad de concepciones y de modos de intervenir desde la docencia y la investigación. Como lo señala Gibbons (1997), combinar prácticas innovadoras y tradicionales.
- c) La permanencia y consolidación de una planta docente que asegure o facilite la riqueza de las experiencias a los recién llegados para favorecer el aprendizaje institucional, considerando que el modelo de profesor-investigador es una figura de mayor complejidad en las universidades y requiere habilitación y acompañamiento.

- d) Recuperar las experiencias de los egresados de Lerma para valorar y dimensionar los aportes específicos que el modelo provee a sus alumnos. Éstos pueden aportar puntos de vista relevantes sobre sus trayectorias educativas en la institución. Insumos valiosos para identificar aspectos críticos y proponer ajustes y mejoras.

Lo que está en juego es la posibilidad de desarrollar una propuesta educativa y organizativa que responda a nuevos retos en la formación universitaria y que aliente el desarrollo de una universidad con capacidad de innovar. En ese sentido, es deseable que la propia institución identifique los alcances y limitaciones de su modelo educativo y sea capaz de emprender un ejercicio profundo para identificar los cursos de acción requeridos por una organización universitaria que intenta tener un sello distintivo en el ámbito interdisciplinario.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Adrián (2012). “El futuro de la educación superior en México”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* v (13): 91-100. Disponible en <<http://ries.universia.net/index/php/ries/article/view/415>> [Consulta: agosto de 2014].
- ÁLVAREZ Mendiola, Rubén (2013). “Romualdo López: no hay modelo claro de Educación Superior”. *Educación Futura*, 20 de noviembre de 2013. Disponible en: <<http://www.educacionfutura.org/romualdo-lopez-no-hay-modelo-claro-de-educacion-superior/>> [Consulta: agosto de 2014].
- CASILLAS, Miguel Ángel y Romualdo López (2005). “Innovación y cambio en la Universidad Autónoma Metropolitana en el futuro próximo”. *Revista de Investigación Educativa* 1 (julio-diciembre): Disponible en www.uv.mx/cpue/num1/inves/InnovacionyCambio.htm [Consulta: 7 de abril de 2016].

- CLARK, Burton (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Ciudad de México: Nueva Imagen-Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco.
- CLARK, Burton (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa-Coordinación de Humanidades, UNAM.
- CLARK, Burton (1998). “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior”. *Perfiles Educativos* 20 (81): 20-34.
- DIDRIKSSON, Axel (1998). “La educación superior desde las perspectivas del cambio global”. *Perfiles Educativos* xix (77) (abril-septiembre): 118-135.
- GIBBONS Michael, Camile Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (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 (1987). “El lado oscuro de las urnas: aproximación a los procesos electorales de la UAM”. *Sociológica* 2 (5) (otoño): 161-185.
- GIL Antón, Manuel (2002). “Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México”. *Sociológica* 17 (49) (mayo-agosto): 93-130. Disponible en: <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4905.pdf>> [Consulta: agosto de 2014].
- GIL Antón, Manuel (coordinador) (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- HENDRICKS, Cher C. (2001). “Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship: What Are Results from Situated Learning? *The Journal of Educational Research* 94 (5) (mayo-junio): 302-311.
- IBARRA, Eduardo (2002). “La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (14) (enero-abril): 75-105.

- IBARROLA, María de (2014). *Una nueva educación para América Latina en el siglo xxi: desafíos, tensiones y dilemas*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- LENOIR, Yves (2013). “Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización”. *Interdisciplina* 1 (1) (septiembre-diciembre): 51-86.
- LÓPEZ Zárate, Romualdo (2001). “Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior”, tesis doctoral. Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes.
- LÓPEZ Zárate, Romualdo, Miguel Ángel Casillas y Óscar Manuel González (2000). *Una historia de la uam: Sus primeros 25 años*. Ciudad de México: Casa Abierta al Tiempo.
- MENDOZA Tovar, Mauricio Magdaleno (2013). *Emprender e innovar en la incertidumbre: el establecimiento de la uam-Cuajimalpa como experiencia institucional*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- OLIVÉ, León (2010). “Conocimientos tradicionales e innovación: desafíos transdisciplinarios”. En *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad*, coordinado por Rodolfo Suárez y Álvaro Peláez, 107-129. Ciudad de México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa.
- PALLÁN, Carlos (1993). “La planeación en el desarrollo universitario”. En *Dos décadas de planeación en la educación superior*, compilado por Alfredo Fernández y Laura Santini. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- PERRENAUD, Philippe (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.
- Pozo, Ignacio (2002). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (1998). “Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995”. En *Tres décadas del Estado en la educación superior*, editado por Magdalena Fresán Orozco. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- RONDERO López, Norma (2007). "Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana". *Sociológica* 22 (65) (septiembre-diciembre): 103-128.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (1974). *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <http://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/Documento_Xochimilco.pdf> [Consulta: agosto de 2014].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (2009). Sesión del Colegio Académico del 13 de mayo del 2009. Archivo Histórico de la Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <<http://www.uam.mx/colegioacademico/actas/SES-312.pdf>> [Consulta: agosto de 2014].
- VILLA Soto, Juan Carlos y Norma Blázquez Graf (2013). "Vinculación de los enfoques interdisciplinarios: clave de un conocimiento integral". *Interdisciplina* 1 (1) (septiembre-diciembre): 7-13.