



UNIVERSIDAD DURANGO SANTANDER

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA TUTORÍA A ESTUDIANTES DE ECONOMÍA
EN LA UNIVERSIDAD DE SONORA

TESIS

Que para obtener el grado de Doctor en Educación

Presenta

José Darío Arredondo López

Hermosillo, Sonora, a 14 de diciembre de 2007

TABLA DE CONTENIDO

| | Página |
|--|--------|
| 1. <u>Aspectos metodológicos introductorios</u> | 1 |
| 1.1 El problema | 1 |
| 1.2 Propósito del estudio | 7 |
| 1.3 Pregunta de investigación | 7 |
| 1.4 Delimitaciones y limitaciones del estudio | 8 |
| 2. <u>Procedimientos</u> | 10 |
| 2.1 Características de la investigación cualitativa | 10 |
| 2.2 Estrategia de indagación cualitativa | 37 |
| 2.3 El rol del investigador | 38 |
| 2.4 Características de los informantes | 39 |
| 2.5 Aspectos éticos | 40 |
| 2.6 Estrategias de obtención de datos | 40 |
| 2.7 Validación de los datos | 41 |
| 2.8 Procedimientos para el análisis de datos | 42 |
| 2.9 Reporte de resultados | 42 |
| 3. <u>Generalidades sobre la tutoría</u> | 44 |
| 3.1 Una ojeada conceptual sobre la tutoría | 44 |
| 3.2 Antecedentes de la tutoría | 49 |
| 3.3 La tutoría en la planeación gubernamental de la educación | 52 |
| 3.4 La tutoría en la Universidad de Sonora | 54 |
| 3.5 La tutoría en la investigación educativa | 67 |
| 3.5.1 Comentarios sobre las investigaciones previas | 97 |
| 4. <u>La tutoría en el Departamento de Economía</u> | 102 |
| 4.1 Notas sobre la fundación y trayectoria de la Escuela de Economía | 106 |
| 4.2 Acerca del contexto institucional y los actores | 164 |
| 4.3 Las entrevistas a los profesores | 169 |
| 4.4 El análisis de los datos | 191 |
| 4.4.1 Implantación | 192 |
| 4.4.2 Operación | 197 |
| 4.4.3 Resultados | 205 |
| 5. <u>Las lecciones aprendidas</u> | 211 |
| Referencias bibliográficas | 216 |

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS INTRODUCTORIOS

En este apartado, se abordará el enunciado del problema, el propósito del estudio, la pregunta de investigación, así como las delimitaciones y limitaciones del trabajo.

1.1 El problema

El Programa Institucional de Tutorías es uno de los programas estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la Universidad de Sonora, y está ubicado dentro de la estrategia general “Formación integral del estudiante”, tiene como objetivo general “Elevar la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante, con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana.”

Se establece que el Programa Institucional de Tutorías (PIT) estará adscrito a la Dirección de Servicios Estudiantiles, dependencia de la Administración Central que pertenece a la Secretaría General Académica, aunque en la práctica, la dependencia directa es con la rectoría. De acuerdo con el Artículo 44, fracción VII del Estatuto General de la Universidad de Sonora, compete al Secretario General Académico: “Promover y coordinar los programas generales para la superación académica y la formación integral de los estudiantes”, y en ese tenor estaría bajo su responsabilidad el programa de tutorías.

A fines del semestre 2002-1 “...hubo que capacitar a los profesores como tutores. Dicha capacitación inició con la impartición de un diplomado de 120 horas de duración, dirigido a 37 profesores de tiempo completo y la organización de cursos-talleres de formación de tutores a 566 profesores de tiempo completo. Además se ofreció un curso

taller a los responsables y coordinadores divisionales con el fin de capacitarlos en tareas operativas” (Informe 2002-2003, Rectoría).

La selección de los docentes que participaron en el diplomado, corrió a cargo de las autoridades departamentales y divisionales; por ejemplo, en el caso de la División de Ciencias Económicas y Administrativas (DCEA), integrada en ese momento por los programas de licenciatura en Contaduría Pública, Administración, y Economía, se eligió a un docente por cada programa.

Durante el verano de 2002 se capacitó a los profesores de tiempo completo mediante un curso de 40 horas, a fin de que conocieran los rudimentos de la tutoría. Dicho curso fue impartido por algunos de los 37 académicos participantes en el diplomado. A partir de este semestre, se organizan cursos de tutorías cada verano, lo que permite a los profesores actualizarse en esta materia. Una vez acreditado el curso se habilitó a los profesores de tiempo completo como tutores. En el semestre 2002-2, se asignaron los alumnos de primer ingreso, de manera aleatoria, a los profesores tutores.

Con cada nuevo ingreso, el número de alumnos en tutoría aumenta para cada profesor tutor. En el Departamento de Economía de la Universidad de Sonora, los 19 profesores tutores activos originalmente se distribuían 49 alumnos, pero para el semestre 2004-2, recibieron en conjunto 157. Para el período 2006-2, se tenían 21 tutores activos que atendían en conjunto 547 alumnos en tutoría.

En la práctica, algunos profesores desestiman la utilidad del programa y descuidan sus responsabilidades en la atención a estudiantes que acuden a la entrevista, por lo que no es raro manejar la apariencias como una forma de cumplimiento. Por el lado de los alumnos, el incumplimiento a las citas programadas y el desinterés en participar es una situación observable, de acuerdo con los profesores. Por parte de las autoridades departamentales y

divisionales, el programa en tanto institucional debe apoyarse, aunque no existe de manera generalizada ninguna previsión que facilite el encuentro entre tutores y tutorados; por ejemplo, en la distribución de los horarios semestrales, no existe ningún espacio exclusivo para la tutoría.

Los aspectos operativos están a cargo de un coordinador divisional nombrado por el Director de División, y un responsable de programa en cada una de las licenciaturas, nombrado por el Jefe de Departamento correspondiente. La operación es local mientras que las decisiones son centralizadas en la Dirección de Servicios Estudiantiles, cuyo titular se encarga de la coordinación general del programa; asimismo preside y se auxilia de una Comisión de Seguimiento integrada por académicos nombrados por el rector, uno por cada División, así como representantes de las unidades foráneas.

Existe una serie de normas de funcionamiento integradas en un documento llamado Lineamientos Generales del PIT, en el que de manera sintética se establecen los objetivos y las funciones de cada instancia, desde la coordinación general hasta los profesores tutores, pasando por los propios estudiantes en tutoría, aunque no existe una norma aprobada por las instancias legalmente facultadas para ello. Cabe mencionar que existe un proyecto de reglamento aún sin lograr su forma definitiva, en cuya elaboración participaron instancias internas de la administración y la comisión de seguimiento principalmente.

En el proceso de reglamentación, como en el resto de los trabajos de definición e instrumentación del programa, no han sido consultados los profesores tutores, quienes cubren la parte operativa del programa en las licenciaturas a las que están adscritos.

Se puede detallar la situación en los siguientes puntos:

1. El programa de tutoría se establece en el semestre 2002-2 en toda la Universidad, por decisión de la autoridad central.

2. Durante el verano de 2002 se convoca y capacita durante 40 horas a los maestros y se les habilita como tutores.
3. Al inicio del semestre 2002-2 se asigna un tutor a los estudiantes de primer ingreso.
4. Para los profesores significa formalmente una carga adicional así como una nueva opción para lograr puntos en el programa de estímulos al desempeño docente.
5. Para los estudiantes significa un apoyo en términos de orientación acerca de trámites y servicios institucionales disponibles para ellos, así como un mecanismo de asistencia en problemas extraacadémicos.
6. En la práctica, las convocatorias a las sesiones de tutoría no siempre son atendidas por parte de los estudiantes.
7. En la práctica, no siempre los docentes están en disposición de atender a los estudiantes en tutoría.
8. Los estudiantes se quejan de que los maestros no los atienden o manifiestan desinterés en la tutoría.
9. Los profesores se quejan de que los estudiantes no siempre asisten a las entrevistas de tutoría.
10. Los profesores opinan que el programa es bueno, pero que se implementó desde la administración, sin haber sido discutido y aceptado por los maestros.
11. Los estudiantes consideran que el programa es bueno, pero que no funciona adecuadamente.
12. La administración en el nivel de unidades académicas, consideran que es un programa bondadoso, pero existe la idea de que es un programa institucional que, como tal, debe acatarse, sin que necesariamente sea apoyado en la práctica.

13. Los profesores se ven tentados a reportar entrevistas que no se realizan en la realidad, con lo que se incurre en simulación.
14. Los estudiantes lo ven como un servicio en donde el obligado es el docente, sin mucha responsabilidad por el lado estudiantil.
15. Las autoridades administrativas centrales logran recursos para el programa de tutorías a través de mecanismos de financiamiento establecidos por la SEP, así como reconocimientos por el establecimiento del programa.
16. Cada año se convoca a cursos de capacitación con relación a temas ligados a la tutoría y las condiciones psicofisiológicas y conductuales de los adolescentes y adultos jóvenes, dirigidos a los profesores.
17. Los profesores universitarios asisten y obtienen constancia de asistencia a los cursos de tutorías, intercambiables por puntos en la tabla correspondiente al programa de estímulos al desempeño docente.
18. Se comenta entre los académicos que la asistencia a cursos es una forma de lograr puntos y mantenerse vigentes en el programa de tutorías, toda vez que se supone una obligación la capacitación continua por un mínimo de 20 horas para conservar la vigencia oficial como tutor.
19. En la práctica, el programa de tutorías no guarda relación con el currículo formal.
20. El programa de tutorías no cuenta con el respaldo de la normativa académica universitaria, dado que está ausente en el Reglamento Escolar y en los lineamientos del modelo curricular vigente.
21. La única referencia oficial que existe de donde se desprende el programa de tutorías, es su inclusión en el Plan de Desarrollo Institucional, dentro de los programas prioritarios relativos a la calidad de la enseñanza.

22. Existen lineamientos generales del programa de tutorías formulados por la Dirección de Servicios Estudiantiles, que depende de la Secretaría Académica.
23. La estructura del programa de tutorías ubica al profesor tutor, así como a los responsables de tutorías en cada programa académico y al coordinador divisional del programa, como los encargados de la parte operativa del programa.
24. Existe un sistema informático de apoyo al programa de tutorías, en donde el profesor tutor puede revisar el expediente académico del estudiante en tutoría, así como registrar entrevistas y programa de actividades, entre otros aspectos.
25. La información estadística del programa de tutorías por unidad académica, por división y por unidad regional está centralizada en la Dirección de Servicios Estudiantiles y no existe ninguna agenda estadística o algún otro tipo de documento impreso o digitalizado disponible para los profesores tutores y autoridades departamentales.
26. Aparentemente, no existe ningún mecanismo de retroalimentación que permita que la iniciativa de los profesores tutores se pueda traducir en modificaciones a la práctica de la tutoría, a partir de la experiencia.
27. Los supuestos de la participación de los profesores tutores y de los estudiantes en el mejoramiento de la tutoría, o en su replanteo, son una realidad en el plano discursivo, sin que a la fecha exista constancia de que las opiniones tienen otra función más allá de la formalidad comunicativa.
28. Los encuentros sobre tutoría han abierto una especie de válvula de escape entre los profesores, ya que en ese marco, se ventilan problemas de la vida cotidiana docente. Las problemáticas de las comunidades académicas se vuelcan en los espacios destinados a cursos o talleres sobre la tutoría, sin que el tema convocado se traduzca necesariamente en una práctica tutelar de carácter distinto.

29. El concepto de tutoría resulta ser bastante ubicuo en el discurso de los docentes, existiendo diversas interpretaciones acerca del mismo. En buena medida la idea de tutoría se ha desarrollado con independencia de la definición que proporciona el modelo de ANUIES.

30. A la fecha no existe una evaluación conocida del programa respecto al cumplimiento de sus objetivos académicos (disminuir los índices de reprobación, deserción y rezago), ni de sus efectos en la orientación e integración de los estudiantes a la vida universitaria.

1.2 Propósito del estudio

El propósito de este estudio de caso es describir el punto de vista de los profesores de la licenciatura en Economía de la Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro, acerca del Programa Institucional de Tutorías. Se centra en la opinión de los profesores debido a la convicción de que es el docente el actor esencial de las transformaciones institucionales, por el carácter político-social de su actividad (Gutiérrez, 2005).

La tutoría se definirá como “un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados en esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (ANUIES, 2000).

1.3 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es: ¿Cuál es el punto de vista de los docentes respecto a la operación y el significado del programa?

1.4 Delimitaciones y limitaciones del estudio

El presente estudio se ubica en el Departamento de Economía de la Universidad de Sonora, en Hermosillo. El período de observación abarca desde la implementación del programa de tutorías, en el segundo semestre de 2002, hasta el primer semestre de 2007. Lo anterior obedece a que participé en el programa desde la etapa inicial, y ocupé el cargo de coordinador divisional del mismo hasta 2007, de manera que, por una parte, hubo oportunidad de conocer los planteamientos iniciales, la forma de implementación, el contenido de la capacitación de profesores para ser habilitados como tutores y los avatares del programa hasta llegar a su enfrentamiento con la realidad universitaria, reacia a las imposiciones de parte de las autoridades administrativas y siempre en busca de alternativas a aquellas.

El Departamento de Economía cuenta con tres programas académicos: las licenciaturas en Economía y en Finanzas, esta última fundada en 2003, y la reciente maestría en Comercio exterior y Aduanas. Centraré la atención en el programa de licenciatura en Economía, porque los profesores de tiempo completo de ésta son los mismos que sirven a Finanzas.

Se privilegiará la opinión de los académicos involucrados en el programa por considerar que su situación de trabajadores de una institución de educación superior autónoma los ubica dentro de la lógica del servicio académico en dos dimensiones: en su papel de docentes que bregan diariamente con las estructuras burocráticas universitarias y, por el otro, porque su materia de trabajo se convierte en forma de comunicación con los estudiantes, generando filias y fobias hacia ellos y hacia el conocimiento que formalmente imparten. Por otra parte, es el docente el que lleva a cabo el proceso de enseñanza y

contribuye, en el plano institucional, de manera privilegiada a la generación de las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

El académico, por otra parte, es un ser histórico en un doble sentido:

En primer lugar, por una situación objetiva, como persona que actúa y piensa de acuerdo con lo establecido por la sociedad en que le corresponde vivir; sus experiencias están delimitadas por una situación histórica determinada. En segundo lugar, por una situación subjetiva, como persona participante en un mundo particular que ha construido diariamente (Piña, 1998).

Las entrevistas realizadas a los docentes abarcan el período de fines de mayo a principios de julio de 2007. Todos los participantes están conscientes de dos cosas: mi interés en el tema para fines de tesis y la confidencialidad que me obligo a respetar sobre su identidad y el uso para fines académicos de sus comentarios.

De acuerdo al método de estudio de casos, se registrarán las opiniones de los docentes, acerca del funcionamiento y sentido del programa de tutorías.

2. PROCEDIMIENTOS

En este apartado, se abordan los siguientes aspectos: características de la investigación cualitativa, la estrategia de indagación cualitativa, el rol del investigador, características de los informantes, los aspectos éticos observados, las estrategias de obtención de datos, la validación de los resultados, los procedimientos para el análisis de los datos y el reporte de resultados.

2.1 Características de la investigación cualitativa.

En la actualidad es ampliamente aceptado el enfoque cualitativo en investigación, pero no siempre fue así. Del siglo XVIII al siglo XX se observa el carácter predominante del enfoque científico que privilegiaba los métodos de investigación de la naturaleza, es decir, los de corte positivista. La discusión sobre la científicidad de las ciencias sociales, luego del triunfo de la Revolución Francesa y de las grandes transformaciones que, en el aspecto económico, político y social ocurrieron en el mundo con la instauración del capitalismo, se ha ido sucediendo con variada intensidad hasta nuestros días (Mardones & Ursúa, 1987).

Cerda (citado por Bernal, 2006) señala que desde finales del siglo XIX se planteó un debate sobre la forma de abordar científicamente el estudio de la realidad, entre los científicos de las ciencias sociales y las naturales. De hecho, el conflicto se genera en el momento en que los estudios sobre el hombre y la sociedad se definen como ciencia y, por ende, se establecen los límites y alcances de cada disciplina.

Básicamente, la discusión ha girado en torno a si las primeras son ciencias autónomas, es decir, que tienen un enfoque metodológico propio, o si deben sujetarse al

enfoque de las ciencias naturales. En este tenor se presenta la confrontación entre el positivismo y la corriente hermenéutica.

El primer enfoque que marca el inicio de los trabajos de los científicos sociales se ubica dentro de los supuestos del modelo de estudio de las ciencias naturales, el cual concibe la ciencia como una tarea “racional y objetiva, orientada a la formulación de leyes y principios generales, cuya función es explicar con una base empírica los fenómenos sociales y naturales” (Tarrés, 2004, p. 43).

Emilio Durkheim (1858-1917) se identifica con la corriente positivista y tuvo como proyecto central el establecimiento de la sociología como una disciplina científica autónoma, capaz de trascender los límites de las tradiciones de su tiempo.

E. Durkheim es un sociólogo y filósofo francés; positivista, seguidor de Comte, profesor de la Sorbona. Como breve reseña biográfica, se puede decir que era francés de la región de Lorena, nacido en 1858, hijo y nieto de rabinos desde ocho generaciones, Durkheim conoció una infancia movida: laicización y abandono de su dedicación al rabinato; período de gran expansión económica e industrial; pérdida de la guerra franco-alemana y ocupación de su ciudad natal, Epinal, en 1870. Se trasladó a París, preparó y obtuvo su admisión en la Escuela Normal Superior (1876-1882). Diplomado en filosofía, fue nombrado profesor de liceo y pasó luego a enseñar en la Universidad de Burdeos (1887) y en la Sorbona (1902). Habiendo creado y mantenido con éxito una prestigiosa revista de Ciencias Sociales, *L'année sociologique* (1898-1913). Durkheim tuvo la originalidad de rodearse de colaboradores de talento en un plano multidisciplinar. Profundamente decepcionado e inconsolable por la trágica muerte de su hijo en el frente, durante la guerra, murió en Fontainebleau el 15 de noviembre de 1917 (Diccionario soviético de filosofía, 1965).

Con él se puede afirmar que inicia la sociología como ciencia autónoma, al negar que la sociología deba ser una sociología de la historia que se jacte de descubrir las leyes generales del progreso de la humanidad, tampoco es una metafísica que sea capaz de determinar la naturaleza de la sociedad. Por el contrario, Durkheim afirmaba que la sociología debía estudiar la sociedad como realidad espiritual singular, cuyas leyes son distintas de las leyes de la psique del individuo. Toda sociedad, según él, se basa en representaciones colectivas de valor general; el hombre de ciencia se ocupa de hechos sociales y representaciones colectivas (derecho, moral, religión, sentimientos, costumbres, etc.) impuestas con carácter forzoso a la conciencia humana por el medio social. Durkheim explicaba el desarrollo de la sociedad por tres factores: densidad de población, desarrollo de las vías de comunicación y conciencia colectiva. Toda sociedad se caracteriza por la solidaridad social. En la sociedad primitiva, la solidaridad era “mecánica” y se basaba en el parentesco de sangre. En el mundo moderno, la solidaridad es “orgánica” y se basa en la división del trabajo, es decir, en la colaboración de clases en pro de la obtención de los medios de existencia. Durkheim consideraba que uno de los aspectos importantes de la vida social es la religión. Cambiando sus formas en función del desarrollo de la sociedad, la religión existirá mientras exista el hombre, pues en ella la sociedad se diviniza a sí misma. Obras principales: *La división del trabajo social* (1893) *Las reglas del método sociológico* (1895), *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912) (Emilio Durkheim, 2007).

Sus ideas han dejado una profunda huella en diversos campos de estudio de lo social, como es el caso de la sociología funcionalista, el estructuralismo, la antropología, la historia o la lingüística. Influyó asimismo de manera sustancial en el desarrollo de la metodología de las ciencias sociales, habida cuenta sus esfuerzos teóricos en definir su

objeto o campo de observación, lo cual plasma en *Las reglas del método sociológico* (Tarrés, 2004; Alonso, 2004).

La propuesta metodológica de Durkheim se perfila con claridad hacia la corriente positivista cuando afirma que el estudio científico de lo social debe comprometerse a descubrir relaciones generales y definir leyes verificables en diversas sociedades, estableciendo que el método adecuado es el comparativo. La comparación es el instrumento por excelencia del método sociológico y, para este autor, el equivalente a la experimentación en las ciencias naturales. En ese sentido, Durkheim afirma que:

Para que pudiera existir una verdadera ciencia de los hechos sociales, fue preciso que se llegara a ver en las sociedades realidades comparables a las que constituyen los demás reinos, y a comprender que tienen una naturaleza que no podemos modificar arbitrariamente y leyes que derivan necesariamente de esa naturaleza. En otros términos, la sociología sólo pudo nacer cuando la idea determinista, sólidamente establecida en las ciencias físicas y naturales, se extendió finalmente al orden social (citado por Gutiérrez Pantoja, 1998).

Tanto Augusto Comte como Spencer veían a la sociología con un espíritu marcadamente positivista, dándole cualidades puramente psicológicas u organicistas. Por el contrario Durkheim concibió la existencia de fenómenos específicamente sociales ("hechos sociales"), que constituyen unidades de estudio que no pueden ser abordadas con técnicas que no sean las específicamente sociales (Émile Durkheim, s.f.).

Para Durkheim, el objeto de estudio de la sociología es el "hecho social", y lo define de la siguiente manera: "Hecho social es toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer una coacción exterior sobre el individuo, o bien, que es general en la extensión de una sociedad dada, conservando una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales" (citado por Gutiérrez Pantoja, 1998).

Con ello establece que toda sociedad tiene una conciencia colectiva que ejerce un poder coactivo sobre sus miembros a fin de que sigan una determinada forma de comportamiento. Por lo general, dicha forma de comportamiento colectivo obedece más a la costumbre o herencia cultural que a una aceptación razonada y asumida por consenso.

Los hechos sociales, según Durkheim, deben ser tratados como cosas, como objetos que se observan aunque no tengan las características de cosas. Un objeto social difiere de un objeto natural en que el primero es pasajero, efímero, mientras que el segundo es estable, experimental y verificable. El hecho social se registra y así puede ser sujeto de verificación, en cambio un hecho natural además de ser registrado puede ser utilizado como objeto en sí (Durkheim, 1972; Rex, 1971).

Lo anterior significa que los hechos sociales no son cosas naturales, sino cosas sociales, representadas mediante el dato que es el sustento de la verificación, de tal manera que la objetividad de una ciencia debe partir de la percepción sensorial sobre la cual se forman los conceptos, y así los hechos sociales son cosas que se perciben mediante el dato que se conceptualiza para identificarlos y verificarlos (Gutiérrez Pantoja, 1998).

Durkheim sugiere que el investigador descarte de manera sistemática las nociones preconcebidas, las nociones comunes sobre el objeto, para oponerles el criterio de la razón, así el estudio de lo social puede pasar del estado subjetivo al objetivo:

Hay que descartar sistemáticamente todas las preconociones. [...] Es preciso que [el sociólogo] se libere de esas falsas evidencias que dominan el espíritu del vulgo; que sacuda, de una vez por todas, el yugo de esas categorías empíricas que una larga costumbre acaba a menudo de transformar en tiránicas. Si alguna vez la necesidad lo obliga a recurrir a ellas, que por lo menos lo haga teniendo conciencia de su poco valor, para no dejarlas desempeñar en su doctrina un papel del que son tan poco dignas (Durkheim, citado por Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1993, pp. 132-133).

Precisamente, el evitar las prenociones del sentido común y la ideología permite el conocimiento rigurosamente científico, la consideración del hecho social como el objeto de estudio de la sociología a partir de considerarlo como cosas con características externas (Bravo, 1997; Bachelard, 1976).

A partir del análisis sobre la relación entre el hombre y la sociedad, llegó a la conclusión de que el individuo es producto de la sociedad y no esta última del individuo, de donde deduce que la sociología debe ocuparse del estudio del todo social y no de sus partes. Debe, entonces, ocuparse de los fenómenos sociales determinantes y no de las acciones sociales determinadas. Lo anterior indica que se privilegia la evidencia empírica y que la finalidad del objeto de estudio es el de la verificación de la teoría. Lo empírico atrae la atención de Durkheim en la medida en que pueda ser interpretado por un marco teórico previamente formulado y estático.

Finalmente, aunque el trabajo de Durkheim haya asumido una posición positivista que acerca metodológicamente las ciencias sociales a las naturales, cabe reconocer que su método y su teoría aceptan los recursos que ofrece el enfoque cualitativo, tanto como el cuantitativo: “El sociólogo puede recurrir a la historia, a las observaciones de los textos antropológicos o a las estadísticas para construir su objeto” (Durkheim, citado por Tarrés, 2004).

En resumen, para el positivismo el conocimiento científico es aquel que se acomoda al enfoque de las ciencias naturales, caracterizado por la unidad de método y la homogeneidad doctrinal, es decir, el monismo metodológico.

Asimismo, se asume como la medida de la científicidad el modelo fisicomatemático, y consideran que la ciencia debe dar respuesta a las causas de los fenómenos, por lo que la explicación causal debe expresarse por la búsqueda de leyes generales hipotéticas. Desde el

punto de vista positivista, el conocimiento científico debe tener un carácter predictivo, de control y dominio de la naturaleza (Bernal, 2006).

De acuerdo con Flórez (1999), al positivismo se le pueden hacer las siguientes críticas:

1. Asume una parte de la realidad como si fuera el todo, pues niega los fenómenos que quedan por fuera de sus instrumentos y métodos de observación y de medición. Así, las ciencias sociales y humanas no están incluidas en el área del conocimiento científico.

2. Niega al investigador la posibilidad de identificar y formular un problema relevante para la ciencia desde su intuición y su experiencia precientífica, sin contar que sin sujeto investigador e intérprete no habría problemas, ni conjeturas, ni hipótesis en las ciencias sociales, ni siquiera en las ciencias naturales.

3. Ignora que hay realidades vitales y culturales concretas, únicas e irrepetibles sobre las cuales el sujeto conocedor y protagonista no genera conocimientos universales y abstractos sino específicos y contextuales, no replicables.

4. Desconoce que el ser humano, aunque sea el investigador, no se puede suprimir, ni dividir entre externo e interno, entre sensibilidad y concepto, conocimiento científico y comprensión humana, entre experimento y hermenéutica, entre investigación cualitativa y cuantitativa, pues tales dualismos son momentos de un mismo movimiento cognitivo, expresivo y vital del ser humano.

5. No acepta que el progreso de la ciencia no es continuo ni lineal, pues los historiadores y epistemólogos han hallado períodos de largos errores y estancamientos, de ruptura con los conocimientos anteriores y, a veces, de aceleramientos desconcertantes.

6. Olvida que los valores estéticos y éticos no sólo no pueden aislarse de la actividad investigativa, sino que son parte de la esencia misma de su producción científica y

sistemática, de su argumentación y demostración deductiva, de su observación y prueba responsable y honesta, puestas al servicio de la humanidad.

En oposición al positivismo surgió el movimiento hermenéutico, como una actitud de rechazo al monismo metodológico, a la física matemática como reguladora de la explicación científica, y al afán predictivo, causalista, y de la reducción de la razón como razón instrumental (Bernal, 2006; Gutiérrez Pantoja, 1998)).

Con el movimiento hermenéutico, se planteó que el método de las ciencias sociales debe ser el de la *comprensión* y no el de la explicación, como lo plantea el positivismo. El método de la comprensión, según los hermeneutas, “busca entender o interpretar el sentido y significado de los actos humanos. Las ciencias del espíritu pretenden comprender hechos particulares, mientras que las ciencias naturales tratan de formular leyes generales” (Bernal, 2006, p. 34).

En el marco de la corriente hermenéutica, surge la figura de Max Weber (1864-1920) que se considera el sociólogo más influyente de la sociología de fin de siglo y fundador de la sociología comprensiva.

A modo de breve semblanza biográfica, se puede decir que Max (Karl Emil Maximilian) Weber nació en Erfurt el 21 de abril de 1864. Su padre, fue el abogado prusiano Max Weber, procedía de una familia de empresarios textiles y participaba en la política como diputado por el partido Liberal Nacional en la época de Bismark.

Weber, el hijo, estudió derecho, economía e historia en Heidelberg, Berlín y Göttingen. Las primeras investigaciones de Max Weber versaron sobre temas económicos, algunas de ellas realizadas por cuenta de los intelectuales reformistas conocidos como “socialistas de cátedra”. Desde 1893 fue catedrático en varias universidades alemanas,

fundamentalmente en Heidelberg, salvo los años 1898-1906 en que, aquejado de fuertes depresiones, dejó la enseñanza para dedicarse a viajar y a investigar.

En 1909 fundó la Asociación Sociológica Alemana. Fue un gran renovador de las ciencias sociales en varios aspectos, incluyendo la metodología: a diferencia de los precursores de la sociología, Weber comprendió que el método de estas disciplinas no podía ser una mera imitación de los empleados por las ciencias físicas y naturales, dado que en los asuntos sociales intervienen individuos con conciencia, voluntad e intenciones que es preciso comprender. Propuso el método de los *tipos ideales*, categorías subjetivas que describen la intencionalidad de los agentes sociales mediante casos extremos, puros y exentos de ambigüedad, aunque tales casos no se hayan dado nunca en la realidad; Weber puso así los fundamentos del método de trabajo de la sociología moderna -y de todas las ciencias sociales-, a base de construir modelos teóricos que centren el análisis y la discusión sobre conceptos rigurosos.

El primer fruto de la aplicación de este método fue la obra de Weber sobre *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905); trabajando sobre los tipos ideales del “burgués”, la “ética protestante” y el “capitalismo industrial”, estudió la moral que proponían algunas sectas calvinistas de los siglos XVI y XVII para mostrar que la reforma protestante habría creado en algunos países occidentales una cultura social más favorable al desarrollo económico capitalista que la predominante en los países católicos.

En términos generales, puede decirse que Weber se esforzó por comprender las interrelaciones de todos los factores que confluyen en la construcción de una estructura social; y en particular reivindicó la importancia de los elementos culturales y las mentalidades colectivas en la evolución histórica, rechazando la exclusiva determinación económica defendida por Marx y Engels. Frente a la prioridad de la lucha de clases como

motor de la historia en el pensamiento marxista, Weber prestó más atención a la racionalización como clave del desarrollo de la civilización occidental: un proceso guiado por la racionalidad instrumental plasmada en la burocracia.

Todos estos temas aparecen en su obra póstuma *Economía y sociedad* (1922).

Políticamente, Weber fue un liberal democrático y reformista, que contribuyó a fundar el Partido Demócrata Alemán. Criticó los objetivos expansionistas de su país durante la Primera Guerra Mundial (1914-18). Y después de la derrota adquirió influencia política como miembro del comité de expertos que acudió en representación del gobierno alemán a la Conferencia de Paz de París en 1918 y como colaborador de Hugo Preuss en la redacción de la Constitución republicana de Weimar (1919) (Espada, 2006; M. Weber, s.f.).

De acuerdo con Tarrés (2004), la obra de Weber se propone:

1. Definir el campo de las ciencias sociales, en especial la sociología, sobre bases firmes y sustentadas.
2. Establecer las fronteras del trabajo científico en las ciencias sociales, respecto de los valores morales y los asuntos políticos.
3. Ofrecer una amplia gama de conceptos y generalizaciones para el estudio de los problemas sociológicos sustantivos.
4. Contribuir al estudio de la modernidad destacando los procesos de racionalización subyacentes que acompañan el desarrollo del capitalismo occidental.

Un elemento esencial en la obra de Weber es su convicción de que el fin de la sociología es lograr una comprensión de los significados subjetivos de la acción social, lo cual permite identificar los motivos del actor y explicar las causas de la acción, con lo que plantea una posición opuesta al uso de conceptos colectivos tales como sociedad, Estado o conciencia colectiva, salvo que éstos se relacionen a nivel analítico o histórico con las

acciones individuales. En ese tenor, se opuso a la utilización del razonamiento abstracto puro, estando a favor de la investigación empírica e histórica.

Para Weber, la sociología debe considerar los objetos materiales y los hechos que influyen en la actividad humana, pero su meta es relacionarlos con los significados subjetivos de la acción. Los hechos o fenómenos tales como el clima, factores biológicos, geográficos, etcétera, son condiciones del comportamiento y adquieren significado sólo cuando se relacionan con la subjetividad de los actores, de esta manera pasan a formar parte de la actividad social.

Weber marca distancia de la teoría funcionalista clásica, que concede la mayor importancia al todo sobre las partes individuales, con lo que se puede considerar un antecedente teórico en el desarrollo de la antropología culturalista norteamericana (relativismo cultural), interesada en estudiar los fenómenos de la personalidad cultural básica a partir del juicio de las conductas particulares de los individuos en su interacción con las características generales de la cultura (Malinowski, 1971; Radcliffe-Brown, 1971; Linton, 1971, 1972).

Weber es el autor de la teoría de la burocracia, la cual es altamente influyente para explicar la estructura y dinámica de las organizaciones. Para Weber, la matriz que articula la organización es la racionalidad orientada a la construcción del poder. La burocracia, afirma, requiere de cierta disciplina para contener a los individuos y encauzarlos hacia objetivos específicos (Weber, 2001).

El trabajo de la burocracia es especializado y también se construye al interior de las organizaciones educativas, y entraña un deber y conlleva cierta fidelidad a la organización. La burocracia es un instrumento técnico organizativo sin el cual no hubiera sido posible la

construcción del Estado moderno que ha impulsado la expansión del capitalismo en dos dimensiones: como modo de producción y como proceso civilizatorio.

Sin una organización burocrática en el sentido weberiano, no hubiera sido posible la expansión del capitalismo, habida cuenta que el sistema requiere un enorme aparato que haga que los individuos acaten cierta disciplina que los haga converger hacia los objetivos de la organización. Para Weber, la burocracia es el medio de transformar la “acción comunitaria” en una “acción societal” organizada racionalmente (Weber, 2001a).

Respecto al desarrollo del capitalismo, señala que un factor determinante para su triunfo fue la ética protestante, sin la cual no hubiera sido posible, con ello descarta lo que considera un error del marxismo al considerar que un solo factor, el económico, pudo influir en la construcción del sistema capitalista: si el capitalismo ha triunfado se debe no a la plusvalía ni al maquinismo, sino a la eficiencia social de unos valores encarnados por la ética, protestante, que ha hecho del trabajo un estilo de vida que va mucho más lejos del puro elemento económico e impregna todas nuestras acciones (Weber, 2000, 2001b; Alcoberro, s.f.).

El trabajo de Weber es abundante en generalizaciones y conceptos que van desde su tipología básica sobre la acción social hasta constructos complejos, además del ya mencionado de la burocracia, como por ejemplo los tipos de autoridad (Weber, 1984; Salinas, s.f.), los cuales pretenden facilitar el análisis de la acción social, desentrañar sus causas, sus consecuencias y expresiones institucionales.

Para Weber, los conceptos científicos no son capaces de abarcar la complejidad social, siendo simplificaciones de tendencias más o menos presentes en la complejidad de la realidad social y que son contruidos por el científico social de manera selectiva, con lo

que plantea que el conocimiento supone una selección que obedece al interés científico o a la importancia que le concede el estudioso.

El problema sustancial para Weber fue el desarrollar categorías que permitieran tanto su investigación correlacional mediante la aplicación de las leyes del método generalizante, como que a su vez aseguraran la unicidad de los objetos singulares, lo que resuelve con los tipos ideales (Parsons, 1968).

[El tipo ideal se] obtiene mediante la acentuación unilateral de uno o varios puntos de vista y mediante la reunión de gran cantidad de fenómenos individuales, difusos y discretos, que pueden darse en mayor o menor número o bien faltar por completo, y que se suman a los puntos de vista unilateralmente acentuados a fin de formar un cuadro homogéneo de ideas (Weber, 1988, p. 61)

Si bien es cierto que el objeto de estudio en la investigación weberiana toma la forma de tipo ideal, no toda construcción similar se puede suponer objeto de estudio. Esto se debe a que existen dos categorías de conceptos muy heterogéneas con el término de tipo ideal: los conceptos individualizadores y los generalizadores, siendo los primeros el objeto de la investigación en Weber (Parsons, 1968; Parsons & Bales, 1970).

En cuanto al plano metodológico, para Weber ningún método es considerado superior a otro, sino que es legítimo en virtud de los supuestos en los que se fundamenta y con respecto a los resultados que obtiene. Por otra parte, el mundo de la ciencia no debe estar comprometido con juicios de valor, elecciones éticas o preferencias políticas, lo cual surge cuando se elige el problema de estudio o, en su caso, una teoría para su discusión y estudio (Tarrés, 2004).

Al respecto, Weber distingue con claridad entre conocer y valorar, entre lo que es y lo que debe ser. Desde su punto de vista la ciencia social es objetiva porque busca la verdad, se preocupa por arrojar claridad respecto a cómo ocurrieron los hechos y por qué ocurrieron

de esa manera y no de otra. En su concepto, la ciencia explica, no valora. Tal visión de la ciencia tiene dos significados: En el plano epistemológico, defiende la libertad de la ciencia respecto a valoraciones de carácter ético, político o religioso, así por ejemplo, una teoría no tiene por qué asociarse a tal o cual perspectiva política: liberal o marxista, o religiosa: católica o protestante; en el plano ético-pedagógico, plantea la defensa de la ciencia ante la demagogia de los “socialistas de cátedra” (Weber cita como ejemplo a Schmoller) por considerar que subordinan el valor de la verdad a valores ético-políticos y, por ende, el valor de la propia cátedra que se subordina a los ideales políticos.

En ese sentido, critica fuertemente a los profesores que se sirven de la cátedra y de la autoridad académica que de ella emana, a fin de hacer propaganda ideológica o política. Considera que los profesores no están a la misma altura que los estudiantes, por lo que el docente debe hacer buen uso de su autoridad y dejar claro cuando manifiesta posiciones personales y cuando aborda los asuntos de su cátedra. (Weber, 1987)

Para Weber, los significados de la acción social pueden ser interpretados tomando como base una explicación racional de la acción de acuerdo a la relación de fines y medios dentro de la lógica del marco de referencia, o bien, mediante una comprensión afectiva, es decir, empática (Weber, 1984; 1988).

Weber, además de postular medios de conocer la realidad como las relaciones empáticas, insistió en la utilización de estadísticas, a la par que sostuvo que los resultados de la sociología comprensiva no pueden ser considerados como finales o definitivos, sino como guías explicativas con las cuales se puede comparar y medir la realidad para exploraciones y explicaciones posteriores; con lo que se abre la puerta a la utilización de métodos de investigación social tanto cuantitativos como cualitativos, siempre y cuando

tengan sentido teórico y, consecuentemente, ayuden a la construcción del objeto de investigación.

En otro punto de vista, Karl Marx es uno de los personajes más influyentes en el pensamiento sociológico contemporáneo porque, sea a favor o en contra de sus posiciones, concita la atención y la pasión de muchos de los actores en la filosofía, la política, la educación, la cultura o el arte contemporáneos, toda vez que en la base de los planteamientos de carácter rupturista o emancipatorio se encuentran elementos del pensamiento marxista.

Por ejemplo, en el caso de la Escuela de Frankfurt, es innegable la influencia que el marxismo tuvo en las ideas y preocupaciones de sus fundadores. Es en ese sentido que resulta pertinente decir unas breves palabras sobre este autor y su obra.

Karl Marx nació en Tréveris el 15 de mayo de 1818, sus padres fueron Heinrich Marx y Henriette Pressburg, abogado el primero y ama de casa la segunda. Karl termina su bachillerato en Tréveris, en 1835, e ingresa al año siguiente en la Universidad de Bonn para seguir estudios de derecho, pero, en parte por inclinaciones personales y por decisión paterna, se traslada a la Universidad de Berlín en 1836 donde continúa sus estudios. Abandona sus estudios de derecho en la Universidad de Berlín para estudiar filosofía. Se doctoró en 1841 en Jena con una tesis titulada *Diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y la de Epicuro*. Pronto se implicó en la elaboración de trabajos en torno a la realidad social, colaborando en 1842 junto con Bruno Bauer en la edición de la Gaceta Renana (*Rheinische Zeitung*), órgano de los radicales burgueses de Renania, publicación de la que pronto llegó a ser redactor jefe. Durante este período también frecuentó la tertulia filosófica de *Los Libres* (*Die Freien*). La publicación finalmente sería intervenida por la censura, y posteriormente, Marx tuvo que marchar al exilio. En este período Marx estudia

con entusiasmo a Feuerbach, y escribe, en el verano de 1843, la *Crítica al derecho público de Hegel* (Karl Marx, 1974; 2007a; Reale & Antiseri, 1992).

Junto a Ruge funda en París la revista *Anales franco-alemanes* (*Deutsch-französische Jahrbücher*), de la que fue director, en donde publica la introducción de la *Crítica al derecho público de Hegel*, al poco tiempo el gobierno francés la cierra por presión del gobierno prusiano. En 1844, en París, Marx conoce y traba amistad con Friedrich Engels, que se convertirá en su principal colaborador y además le ofrecerá en múltiples ocasiones apoyo económico debido a la penuria económica a la que se ve sometida su familia dada la eventualidad de sus ingresos. También conocerá en Francia a otros importantes pensadores socialistas de la época tales como Pierre-Joseph Proudhon, Louis Blanc y Mijaíl Bakunin y al poeta alemán Heinrich Heine. Escribió sus reflexiones teóricas de esa época en una serie de cuadernos de trabajo que póstumamente fueron publicados como los *Manuscritos económicos y filosóficos*. Por otra parte, el peso político de sus artículos periodísticos le hizo ganar fama de revolucionario, lo que provocó su expulsión de Francia. En 1845 aparece *La sagrada familia*, escrito en colaboración con Engels y dirigido contra Bruno Bauer y los hegeianos de izquierda; Marx y Engels escribieron en Bruselas *La ideología alemana*. Las *Tesis sobre Feuerbach* se remontan a 1845, mientras que *Miseria de la filosofía, respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon* es de 1847 (Karl Marx, 1974; 2007b).

Establecido en Bruselas, funda la Liga de los Comunistas, tras lo cual se declara apátrida, ateo y revolucionario. Tras el período revolucionario de 1848 y la publicación del *Manifiesto del Partido Comunista*, con la coautoría de Engels, se traslada a Colonia, donde organiza un nuevo diario, "*Nueva Gaceta Renana*" (*Neue Rheinische Zeitung*). Su nueva publicación alcanza un éxito inmediato, en el contexto de una época de fuerte sentimiento

social y compromiso revolucionario. En consecuencia, es prohibido por el gobierno renano. De Colonia regresó a París donde el gobierno prohíbe su residencia, así que Marx tuvo que partir a Inglaterra, donde llegó el 24 de agosto de 1849. Es ahora cuando Marx se dedica a la escritura de una de sus obras fundamentales, *El Capital*, que elabora en las salas de lectura del Museo Británico. El primer volumen de *El Capital* no verá la luz hasta 1867, tras dieciocho años de trabajo. Los otros dos volúmenes fueron publicados por Engels después de la muerte de Marx, en 1885 y 1894 respectivamente. En 1859 había aparecido su importante obra *Crítica de la economía política* (Karl Marx, 2007a; 2007c; Reale & Antiseri, 1992).

Además, Marx participó en la fundación y organización de la Primera Internacional (28 de septiembre de 1864), conocida como la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), participando activamente en las discusiones. A él se le encarga la redacción del *Llamamiento inaugural de la Internacional* y participa en la elaboración de su estatuto y otros documentos. Se entablará a partir de los debates un enfrentamiento entre Marx y Bakunin, que terminará con la expulsión de este último en el Congreso de La Haya de 1872 y la salida de la Internacional de las secciones bakunistas. Estos últimos, reunidos en el Congreso de Saint-Imier (Suiza), no reconocerían los acuerdos de La Haya y refundarían la Internacional (Karl Marx, 2007d; 2007e).

Tras la derrota de la Comuna de París de 1871, que significó un duro golpe para la Internacional, la cual fue disuelta en 1872, Marx se retiró de la lucha política y se dedicó a la escritura de su pensamiento. En 1875 publicó la *Crítica al programa de Gotha*, donde analiza las doctrinas de Lassalle, aunque trabajó principalmente en *El Capital*. El 14 de marzo de 1883 falleció en Londres y fue sepultado tres días después en el cementerio de Highgate (Karl Marx, 2007c; 2007d; Reale & Antiseri, 1992).

El sabio de Tréveris, aborda el estudio de la sociedad a partir de la concepción de que la sociedad es dinámica y no estática, que está sujeta a cambios cuantitativos y cualitativos, merced a las leyes del materialismo histórico y el materialismo dialéctico, es decir, el marxismo aporta una sociología materialista de la sociedad y una filosofía basada en la dialéctica materialista.

Desde esta perspectiva están en la consideración del estudioso las acciones de los seres humanos como constructores de la sociedad, como hacedores de la historia y no sólo como objetos de la historia.

El elemento dinámico de la sociedad es el hombre y la acción del hombre es lo que le da sentido y dirección, el actor social y motor de la historia es, de manera clara, el ser humano. Pero, están presentes estructuras que sujetan al hombre y que expresan relaciones económicas inequitativas, injustas, relaciones de dominación y de subordinación merced a la explotación del hombre por el hombre. Aquí la idea de sistema económico conjuga una constelación de factores que van de la base económica de la sociedad a la superestructura ideológico-política, que se construye a partir del tipo específico de relación económica que se da en la base. Mientras que la base expresa las relaciones económicas del sistema, la superestructura da cuenta de la forma que revisten en la conciencia de los hombres, da cuenta de las relaciones jurídico-políticas que explican y justifican el sistema, de su cultura, de su educación, de los usos y costumbres que tienden a perpetuar y ampliar el sistema en forma de una ideología dominante, ahí se encuentran las instituciones tales como el Estado, los tribunales, iglesia, etcétera (Blauberg, 1984).

Se parte del supuesto que el sistema económico es el elemento esencial de la dominación y que sobre él recae el bienestar o malestar del hombre en sociedad, de manera que el sistema determina la vida de los seres humanos y afecta su visión de la realidad

mediante el elemento ideológico-político; pero es justamente mediante el descubrimiento de la ideología como conciencia falsa que el hombre puede alcanzar su liberación, su emancipación, a través de la lucha de clases y el triunfo del trabajador sobre la explotación del capital.

Al triunfar el trabajo sobre el capital, se liberan los trabajadores, pero también lo hacen los que antes eran explotadores al desaparecer la sociedad clasista y pasar a un estadio de desarrollo social basado en la autoconciencia y la solidaridad (Dyannik, 1968; Marx & Engels, 1973).

Es, finalmente el marxismo, una doctrina económica, social y política que tiene como sustrato una filosofía humanista que lo hace, hasta la fecha, sumamente atractivo y que ha servido de base ideológica para gran cantidad de movimientos emancipatorios en el mundo, particularmente en América Latina.

Cabe recordar que la sociología misma nace en abierta confrontación con el marxismo que plantea que todo sistema social es esencialmente transitorio, cambiante y perecedero. La sociología clásica, por lo contrario, postula la estabilidad del sistema y, en consecuencia, su permanencia.

En ese sentido, se trata de una visión de la realidad que corresponde con una sociedad capitalista que busca los mecanismos que hagan posible reproducir al sistema, y opone al marxismo la teoría que lo justifique.

La diferencia fundamental consiste en que mientras que los marxistas postulan el enfoque histórico de las sociedades, poniendo de relieve el carácter contradictorio del sistema social y, por ende, la necesidad de proveer los instrumentos necesarios para el cambio revolucionario, los sociólogos clásicos sustentan una visión sistémica y sincrónica que desestima la perspectiva histórica subrayando, en cambio, la tendencia al equilibrio y la

armonía, con lo que sus esfuerzos estarán enfocados a encontrar los mecanismos que hacen posible la estabilidad del sistema (Díaz-Polanco, 1997).

Las categorías de análisis en el marxismo son de carácter transitorio debido a que su validez está relacionada con las condiciones objetivas de las que surgen; es decir, las categorías en el análisis marxista obedecen al carácter histórico de las condiciones que las originan y solamente tienen sentido en el marco de la temporalidad de los fenómenos que explican. Ello se debe al carácter transitorio del sistema social y a su necesaria transformación en otro que supere las contradicciones que se generan en su seno.

De ahí la necesaria correspondencia entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, lo que genera un equilibrio transitorio en tanto que el desarrollo de las fuerzas productivas requiera una nueva forma de relación social de carácter progresiva que permita su desarrollo. Las categorías están expresando de qué manera se relacionan los hombres, por lo que poseen un carácter relativo.

Los cambios en la base económica de la sociedad hacen que sea imposible que las categorías de análisis sean fijas y para siempre. Su carácter transitorio obedece justamente a la naturaleza transitoria e histórica del sistema social (Díaz-Polanco, 1977).

Cabe preguntarse ¿qué relación tienen las categorías con la concepción de la realidad según el marxismo? Las categorías no sólo tienen un carácter histórico sino que revelan fundamentalmente las relaciones que se ocultan detrás de lo fenoménico.

Esto quiere decir que las cosas tienen una doble expresión: lo aparente y lo esencial. Esa apariencia fenoménica es, con frecuencia, la forma inversa de la sustancia real, de donde la apariencia tiene por función el ocultamiento de la realidad de las cosas.

Las categorías que se construyen a partir de la apariencia del fenómeno son víctimas de su función mistificadora, así –dice Marx– aparece el obstáculo que impide a la economía

política clásica discriminar entre el trabajo y la fuerza de trabajo, lo que es esencial en el análisis marxista.

La finalidad de todo trabajo científico consiste en reducir el movimiento aparente al movimiento real, con lo que se pone en tela de juicio la utilidad del empirismo para el conocimiento de las leyes ocultas de los fenómenos.

Al respecto, Kosik (1967) señala que “la comprensión del fenómeno marca el *acceso* a la esencia. Sin el fenómeno, sin su manifestación y revelación, la esencia sería inaccesible”. En el mundo de la pseudoconcreción, el lado fenoménico de la cosa es considerado como la cosa misma, de tal suerte que la diferencia entre fenómeno y esencia desaparece. Es así que la realidad es la unidad de la esencia y el fenómeno (p. 28).

En la comprensión de la cosa, el hombre tiene que dar un rodeo en tanto que el fenómeno es el que primero aparece, ocultando la esencia. La apariencia de la cosa es engañosa para quien intenta conocerla, pero sin el conocimiento de lo aparente, sería imposible llegar a fondo de la cosa, es decir, conocer su esencia.

De esta suerte, el trabajo de investigación a menudo debe hacerse de acuerdo a aproximaciones sucesivas, yendo del fenómeno, externo, en su apariencia, a la esencia de la cosa, de donde Kosik advierte que, en virtud de que la esencia (a diferencia del fenómeno) no se manifiesta directamente y que el funcionamiento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actividad especial, existen la ciencia y la filosofía. “Si la apariencia fenoménica y la esencia de las cosas coincidieran totalmente, la ciencia y la filosofía serían superfluas” (Kosik, 1967, p. 29).

En el análisis el papel de las categorías es crucial y Marx recomienda partir de las categorías más simples. Lo que se llama lo concreto (por ejemplo, la población) no es más que la síntesis de múltiples determinaciones más simples, es el resultado, en el

pensamiento, de numerosos elementos cada vez más abstractos. Por eso hay que iniciar el análisis desde esos elementos simples e ir construyendo lo concreto. Por eso Marx empieza su estudio del capital partiendo del análisis de la mercancía como categoría más simple, y en la medida en que avanza su obra se ocupa de estudiar la renta del suelo, etcétera, hasta llegar al examen de las clases sociales.

En todo momento postula que las categorías son producto o expresión de las relaciones concretas que sostienen los hombres en la sociedad, asimismo señala que existen los concretos esencialmente distintos que no se deben confundir: el *concreto-realidad* y el *concreto-de-pensamiento*, que es el conocimiento de aquel objeto real (Althusser, 1971).

El método correcto es, entonces, aquel que consiste en elevarse de las categorías más simples, más abstractas, hasta lo más concreto. Lo concreto únicamente podrá ser construido por ese camino. Lo concreto construido de esa manera es el concreto-de-pensamiento, es decir, el conocimiento de lo real, de la síntesis dialéctica de lo concreto-realidad en el pensamiento (Marx, 1970).

Por último, mientras que Marx centra su atención en los fenómenos estructurales que contienen relaciones sociales dinámicas, y las categorías deben expresar tales relaciones en lo que tienen de reales y esenciales, Durkheim, por su parte, elimina la consideración del individuo, conceptuando el fenómeno social como irreductible a este último. Weber, por lo contrario, sostiene de manera clara que la *acción*, como orientación significativa comprensible de la propia conducta, sólo existe para nosotros, como conducta de una o varias personas *individuales*. Para Weber, contrario al pensamiento de Durkheim, no existen personas colectivas (o fenómenos sociales colectivos) independientemente de los individuos que dan sentido subjetivo a su acción (Freund, 1968).

La ruptura del modelo positivista de la ciencia trae consigo un replanteamiento de qué se debe entender por conocimiento científico y cuáles son en última instancia los aspectos que la ciencia debe contemplar en su búsqueda del conocimiento.

El suponer la ausencia de interacción entre el sujeto y el objeto es una visión aséptica de la realidad que, sin proponérselo, la deforma por hacerla perder sentido y sustancia, la hace ajena al hombre porque niega en principio la posibilidad de conocer. Esto se explica a partir de una idea particular de la objetividad desligada del sujeto que observa y que, en última instancia conoce y conceptualiza, y en la medida en que conceptualiza, refina su conocimiento de la realidad estudiada.

Si bien es cierto que la realidad es independiente de nuestra conciencia, es la conciencia de su existencia la que la hace cognoscible, por lo tanto conceptualizable, definible y comprensible. La explicación como producto último y deseable queda corta ante la posibilidad de que el sujeto conozca y así pueda decir no sólo qué es lo que conoce, sino cómo es la naturaleza de lo que conoce, es decir, que comprenda.

Lo anterior es deseable cuando se trata del estudio de la sociedad, de las relaciones entre seres humanos en interacción constante y cambiante en un contexto social históricamente determinado, conocimiento que no se logra cabalmente cuando se aborda desde una perspectiva cuantitativa sin mayor pretensión que la de establecer relaciones numéricas generalizables.

Entonces, el estudio de lo particular gana terreno en la medida en que se entiende la complejidad del mundo social, en la medida en que se hace necesaria más que la explicación, la comprensión. El estudio de resultados puede tener un feliz término con la relación cuantitativa, pero el análisis de procesos que pueden ser complejos por la interacción humana entre sí y con su entorno, exige subrayar la calidad de esas relaciones,

es decir, comprenderlas. El enfoque cualitativo proporciona respuestas a la complejidad de las relaciones humanas.

De acuerdo con LeCompte (1995), la investigación cualitativa se refiere a una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan diversas formas: entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Sólo desde mediados de los 80 se han considerado respetables en los círculos educativos. La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Dewey, 1934; 1938, citado por LeCompte, 1995). Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador (Sherman & Webb, 1988, citados por LeCompte, 1995).

Por su parte, Taylor & Bogdan (1987) consideran diez características de la investigación cualitativa:

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes formuladas vagamente. Ésta es una de las diferencias torales con el enfoque cuantitativo.

2. *En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.* Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a

variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.

3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante, tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que hayan llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos (Emerson, citado en Taylor & Bogdan, 1987).

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas. Herbert Blumer (citado por Taylor & Bogdan, 1987) explica que el esfuerzo del investigador cualitativo se centra en tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador “objetivo” y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea.

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Tal como lo dice Bruyn (citado por Taylor & Bogdan, 1987), el

investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.

Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.

6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del “paranoide”, tanto como la del psiquiatra.

7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.

8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, citado por Taylor & Bogdan, 1987). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en

el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado (Hughes, citado por Taylor & Bogdan, 1987). Algunos procesos sociales que aparecen con relieve nítido en ciertas circunstancias, en otras sólo se destacan tenuemente.

10. *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método (Mills, citado por Taylor & Bogdan, 1987). Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

Dalton refiere que, si le fuera posible elegir, preferiría métodos simples, rápidos e infalibles. Si pudiera encontrar tales métodos, sostiene que evitaría las variantes consumidoras de tiempo, difíciles y sospechables de la “observación participante” con la cual ha venido a asociarse (Dalton, citado por Taylor & Bogdan, 1987).

Al respecto, María Teresa Anguera (1997, p. 75, citando a Guba & Lincoln), señala como axiomas comunes a la investigación cualitativa los siguientes:

a) Concepción múltiple de la realidad. Existen muchas realidades que no pueden ser consideradas de forma unitaria, por lo que cabe una diversificación en la interpretación de dicha realidad. Son diversas las facetas que se pueden estar considerando.

b) El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos. Se pretende llegar a captar las relaciones internas existentes, indagando en la intencionalidad de las acciones, sin permanecer únicamente en la capa externa a la que parece propicia la descripción de los fenómenos.

c) Se interrelacionan el investigador y el objeto de la investigación, de forma tal que se influyen mutuamente.

d) Se pretende un conocimiento de carácter ideográfico, de descripción de casos individuales. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales, y de ahí que abogue por el estudio de casos en profundidad, que luego se compararán con otros, con el fin de hallar regularidades y generar redes. Se pretende averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado y lo que es generalizable a otras situaciones.

e) La simultaneidad de los fenómenos e interrelaciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.

f) Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

2.2 Estrategia de indagación cualitativa.

La estrategia de indagación cualitativa es el estudio de caso, debido a que el interés fundamental es conocer precisamente la serie de factores que, desde la perspectiva de los actores, se interpretan como característicos del programa de tutorías en Economía. Aquí se trata de ubicar las opiniones de los actores en el marco del programa en un contexto determinado, de acuerdo con una estructura normativa y una tradición que articulan el funcionamiento de una comunidad académica.

Se trata de conocer más sobre el programa de tutorías en Economía, haciendo discernible su contexto socio-histórico y las características de sus protagonistas, sus pensamientos y sus acciones.

2.3 El rol del investigador

En la investigación cualitativa, el rol del investigador es importante porque es el principal instrumento para la obtención de datos. En este tenor, resulta fundamental aclarar desde el principio la serie de ideas y prejuicios acerca del caso, así como los valores que se sustentan.

Participé, desde septiembre de 2002 hasta junio de 2007, como coordinador divisional de tutorías. Fui uno de los tres profesores seleccionados en mi división para cursar el diplomado en tutorías impartido por ANUIES en abril-junio de 2002, y participé como instructor de un curso de 40 horas que se ofreció en ese mismo año a los profesores de tiempo completo para capacitarse como tutores y ser habilitados como tales.

Considero que mi experiencia en el programa en estudio abarca todas las etapas de su implantación. Dicha circunstancia me permitió pasar del interés al desencanto, del ánimo de participar con opiniones y sugerencias a la convicción de que el programa solamente requería de los profesores como la parte operativa del mismo, sin un interés real por sus propuestas cuando éstas se salían del guión previamente elaborado por las instancias administrativas de las cuales depende.

Mi participación como coordinador divisional de tutorías en el seno de las reuniones de coordinadores y miembros de la comisión de seguimiento del programa, me permitió ver la inutilidad de los esfuerzos por conectar el esquema de planeación de actividades de la cúpula con las necesidades reales de los profesores y estudiantes. Llegué a la conclusión de

que se simulaba, de que se cubrían cuotas de eficiencia exigidas por algún organismo externo calificador con el cual la institución se había comprometido, a cambio de acceso a bolsas de recursos que favorecían a las IES que aceptaban y que implantaban el programa de tutorías de acuerdo con el planteamiento de ANUIES.

Mi contacto con el programa me obligó a estudiar acerca del tema, debido particularmente a mi ignorancia acerca del mismo y porque mi experiencia docente no me daba elementos para suponer la necesidad del programa de la manera en que estaba siendo implementado. A través del estudio me pude dar cuenta de que una cosa es la tutoría en el marco de una determinada estructura curricular que la contempla como una forma de complemento al trabajo en aula, y otra la que se impone como una condición de acceso a recursos, sin que tenga que ver con propósitos formalizados en el currículo.

En este sentido, mi interés por estudiar el caso de la tutoría en Economía, tiene que ver con la intención de aclarar cuál fue la percepción de los profesores respecto al programa, y si mis ideas y prejuicios tenían una cierta justificación o no.

Por lo anterior, mi papel en el estudio es el de un observador nativo (participación-observación), alguien de adentro que quiere saber más sobre la experiencia que compartió, comprendiendo a los participantes, a su contexto, a su forma de ver las cosas.

2.4 Características de los informantes

Se realizaron sendas entrevistas a siete profesores de tiempo completo del Departamento de Economía que ejercen funciones de tutor. Entre estos siete, están los cuatro profesores que han ocupado, hasta el inicio del segundo semestre de 2007, el cargo de Responsable del Programa Institucional de Tutorías (PIT) en la Licenciatura en Economía. De los tres restantes, uno de ellos ocupó el cargo de Secretario de la División,

otro el de Coordinador del Programa de Licenciatura en Economía, y el último estuvo encargado del Servicio Social en Economía. Los siete se han significado por ser representativos de las diversas generaciones de profesores que ingresaron en el período de apertura que hubo en la Institución al inicio de la década de los ochenta, y al que corresponde mayoritariamente la planta actual del departamento. Todos, salvo uno son egresados de la propia Licenciatura en Economía de la Universidad de Sonora.

2.5 Aspectos éticos

Las autoridades del departamento de Economía conocen y aceptan las labores de observación realizadas, así como los propósitos del estudio. Los participantes en este estudio aceptaron ofrecer sus opiniones y comentarios, sabiendo que los propósitos del investigador son estrictamente académicos y que su interés de ninguna manera se reportaría a alguna autoridad como parte de tareas de supervisión o control. Se ofreció a los participantes total confidencialidad respecto a su identidad, aunque no hubo ninguna solicitud en ese sentido de su parte. En esta virtud, no aparecen nombres propios sino que, los participantes solamente son aludidos mediante un número asignado por orden de entrevista.

2.6 Estrategias de obtención de datos

En este caso se utilizaron las típicas de la investigación cualitativa, como son la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

La observación realizada adopta la forma de participante-observador, debido a que soy nativo del campo en donde se realiza la observación y comparto el código lingüístico de los participantes. Participo desde el inicio del programa de tutorías, en 2002, habiendo

acumulado durante ese tiempo vivencias, experiencias en procesos de capacitación, discusiones en el seno de la coordinación general del programa y registros acerca de las actividades del mismo.

Las entrevistas realizadas a los siete profesores participantes, fueron cara a cara, individuales, no estructuradas. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Se hizo acopio y revisión de documentos internos del programa de tutorías, así como los informes de la administración universitaria; documentos gubernamentales referidos al programa de tutorías y actas, reportes y programas anuales de actividades, tanto referidos al PIT en Economía como los de cobertura institucional.

2.7 Validación de los datos

La validación de los datos se realizó (Creswell, 2003) mediante la *triangulación*, al contrastar y examinar evidencias de diferentes fuentes, tales como documentos internos del programa de tutorías, informes de la administración universitaria y opiniones de conocedores del tema recogidas en visitas a diversas dependencias académicas universitarias y conversaciones con tutores de otras instituciones.

Se usó el procedimiento de *verificación de los miembros*, al regresar a los participantes el reporte final a fin de que manifestaran su opinión acerca de las descripciones, la interpretación y los resultados.

Asimismo, se realizó una *descripción densa*, a fin de acercar al lector a los aspectos de contexto, características de los participantes, antecedentes del problema, el problema, la perspectiva de los participantes.

Se clarifican los *prejuicios* que el investigador tiene acerca del estudio, al relatar la experiencia vivida en el programa de tutorías, a fin de que el lector este enterado de ellos y pueda integrar su propia interpretación del caso.

2.8 Procedimiento para el análisis de datos

Los datos relativos al tema del estudio producto de las entrevistas, se analizaron de acuerdo con el procedimiento de la investigación cualitativa consistente en la transcripción de las entrevistas, el proceso de codificación, establecimiento de categorías y meta-categorías. Debido a la circunstancia de ser, en este caso, participante-observador, opté por seguir el método de comparación constante, recomendado por Glasser y Strauss (citado por Martínez, 2004; Schwartz & Jacobs, 1999), que combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. De esta manera, a través de la comparación constante, es posible ir refinando el proceso de categorización. En el caso particular, por el hecho de ser participante-observador y, en consecuencia, compartir el código lingüístico de los entrevistados, combiné el método señalado con la interpretación directa.

2.9 Reporte de los resultados

Los resultados se presentan en forma de descripción narrativa. En este apartado, se echa mano del marco de investigación de tipo constructivista, desde una perspectiva crítica

(Álvarez-Gayou, 2004). En este mismo sentido, se utiliza en el análisis la literatura revisada, quedando el marco teórico al servicio de la articulación de una explicación comprensiva que conjugue a actores, contexto institucional y aspectos socio-históricos. Los documentos recabados sirven asimismo para referir el marco normativo de la investigación y tendrán una función descriptiva.

3. GENERALIDADES SOBRE LA TUTORÍA

En este apartado, abordaré el aspecto conceptual de la tutoría; los antecedentes internacionales y nacionales del programa; los antecedentes del programa en la planeación gubernamental de la educación superior; la tutoría en la planeación de la Universidad de Sonora; la tutoría en la investigación educativa.

3.1 Una ojeada conceptual sobre la tutoría

Según el Diccionario de la Lengua Española, de Editorial Océano (1990), Tutoría es la autoridad del tutor; Tutor es quien ejerce la tutela; Tutela es la autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil. Cargo de tutor. Fig. Dirección, amparo, protección.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2007), tutor significa:

1. Persona que ejerce la tutela; 2. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura; 3. Defensor, protector o director en cualquier línea; 4. Persona que ejerce las funciones señaladas por la legislación antigua al curador; 5. Profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia; 6. Caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento. Tutela, en cambio, significa la autoridad del tutor; o el cargo de tutor.

Lázaro, Asensi & Rodríguez, (citados por Fernández Juárez, 2003-2004) consideran la tutoría como el proceso auxiliar de la orientación educativa y ocupacional que retoma los aspectos relacionados con el contexto escolar y busca formar a los profesores y alumnos con cierto potencial y con un perfil especial, con el objetivo de apoyar a los estudiantes que

presenten problemas de diversa naturaleza, siempre y cuando se relacionen con su rendimiento y adaptación al ambiente y ritmo escolar y académico.

De acuerdo a Sánchez Puentes (citado por Sánchez, Vales & Galván Parra, 2004-2005), la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática, de modo que la tutoría supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programa, organización por áreas, técnicas de enseñanza, integración de grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control.

ANUIES precisa el concepto de tutoría, asentando que:

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (2000, p. 29).

Su relación con la docencia y, desde luego su lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo explica ANUIES, de la manera siguiente:

Se le considera una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios (2000, pp. 29-30).

De acuerdo con la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE, 2001), el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad de Sonora, concibe la tutoría como una estrategia centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en una relación de *acompañamiento* del tutor hacia el estudiante. Se espera que esta actividad estimule el desarrollo de las capacidades del estudiante y enriquezca su práctica educativa,

permitiéndole detectar y aprovechar sus potencialidades, desarrollando su capacidad crítica e innovadora, mejorando su desempeño escolar y apoyando su vida cotidiana.

De acuerdo con el documento de la DISE, la tutoría es el “método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor”, y consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares.

Por otro lado, ANUIES (2000) hace la distinción entre asesoría académica y tutoría, señalando para la primera las siguientes modalidades: Asesoría académica, de apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico; dirección de tesis; orientación y apoyo metodológico que propone el tutor al alumno para llevar a cabo su trabajo de tesis; asesoría de proyectos de Servicio Social; asesoría de prácticas profesionales.

En cambio, sitúa a la tutoría como una “modalidad de la actividad docente”, y le asigna una serie de actividades que van de los aspectos de orientación escolar a los atinentes al plano emocional del estudiante:

1. Conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar.
2. Comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria.
3. Adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión.
4. Desarrollar estrategias de estudio.
5. Superar dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento académico.
6. Adaptarse e integrarse a la universidad y al ambiente escolar.

7. Diseñar la trayectoria curricular más adecuada, de acuerdo con los recursos, capacidades y expectativas personales, familiares y de la universidad.
8. Seleccionar actividades extraescolares que puedan mejorar su formación.
9. Recibir retroalimentación en aspectos relacionados con su estabilidad emocional y su actitud como futuro profesional de la carrera.
10. Conocer los apoyos y beneficios que puede obtener de las diversas instancias universitarias (ANUIES, 2000).

Respecto a esta distinción entre tutoría y asesoría, Muñoz (2003-2004) señala que:

De entrada debe reconocerse que no obstante la competencia y el esmero del equipo de la ANUIES, autor de los programas institucionales de tutoría, particularmente cuando tratan las diferencias entre la *asesoría académica* (incluyendo la dirección de tesis) y la tutoría, no logran establecer el deslinde real entre estas modalidades del trabajo docente, por lo que su planteamiento resulta tautológico.

El autor en cita, basado en su experiencia profesional, aclara que “no es fácil la diferenciación entre ambas modalidades, porque en el desarrollo de la tutoría, la asesoría académica no se contrapone a ella; más bien la complementa. Es posible que ese equipo utilizó criterios formales y no experiencias reales para diferenciarlas” (Muñoz, 2003-2004).

Sucede que la frontera entre la asesoría y la tutoría resulta borrosa en el terreno de la práctica, porque nadie puede determinar el límite del interés profesional y la capacidad de dar un consejo u orientación por parte del profesor, a un alumno que, llevado por la confianza, le hace alguna confidencia de carácter personal, aunque el motivo de la cita haya sido una asesoría en principio académica:

Por ejemplo, durante la dirección de tesis se transita de la tutoría a la asesoría académica y de ésta a la información; de la enseñanza a la Orientación Educativa. El director o asesor de tesis no solo se concreta a una tarea formal, la rebasa y muchas de las veces establece afectos con el asesorado (Muñoz, 2003-2004).

Por otra parte, Ayala (2003) afirma que “un asesor se debe considerar, en primer lugar, como un educador y no como una persona que atiende desde la perspectiva de la psicoterapia. Esto último se aplica sólo en el caso del docente que se ha especializado en el área de consejería terapéutica.” (p. 40)

Y enseguida hace la precisión:

El propósito de la asesoría en el ámbito educativo se centra en propiciar en la relación maestro-alumno las condiciones para un cambio positivo y por propia voluntad en el alumno. Estas condiciones se asocian con reconocer en el alumno su derecho a realizar elecciones, a ser independiente con responsabilidad y autónomo con la conciencia de asumir todas las implicaciones que esto tiene. Lo anterior dependerá del rango de edad de los alumnos con los que el profesor tiene contacto” (Ayala, 2003, pp. 41-42).

Se puede decir, de acuerdo con Ayala, que:

Un profesor que cumple con funciones de asesoría es un profesor que ha asumido, además de su responsabilidad en el proceso educativo, un papel activo en la formación de sus alumnos donde la relación humana es el eje de desarrollo y crecimiento que le permitirá relacionarse con el conocimiento y con los otros de una manera mucho más enriquecedora y productiva” (2003, pp. 45-46).

Ayala hace una comparación entre la tutoría y la asesoría. Para el primer caso, dice que:

En el ambiente académico, el tutoreo tiene una connotación más académica, pues trata de orientar y ayudar a un alumno o un pequeño grupo de alumnos principalmente en sus actividades relacionadas con el aprendizaje, ayudarles en la resolución de sus tareas y facilitarles la localización oportuna y rápida de información”, y amplía: “En algunos contextos, el tutoreo también está orientado al apoyo en problemas de orden emocional o afectivo; sin embargo, en la gran mayoría de los casos se asocia con la facilitación del aprendizaje del alumno” (2003, p. 47).

La siguiente afirmación resulta clarificante para entender algunos de los problemas de la implantación de programas de tutoría:

Una característica más del tutoreo radica en que quien lo ejerce no ha recibido necesariamente una capacitación especializada y realiza dicha función más por la

designación específica del rol de tutor, que se ha otorgado artificialmente por la institución, que por contar con habilidades propias para el ejercicio de dicha función” (Ayala, 2003, p. 47).

Respecto del concepto de *asesoría*, el autor en cita señala que “... puede tomar diferentes niveles, desde la asesoría a un alumno que tiene dificultades para la comprensión de un tema de matemáticas, hasta la asesoría a un alumno que sufre la disyuntiva de la elección vocacional” (Ayala, 2003 p. 48).

Por último, afirma que:

La distinción principal para la asesoría consiste en que se practica constantemente y por todos los maestros; cada día, tanto en lo individual como en lo grupal, los maestros realizan asesoría. El docente es el blanco perfecto para solicitarle asesoría y responde de una forma u otra a dichas solicitudes de los alumnos (Ayala, 2003, p. 48).

3.2 Antecedentes de la tutoría

De acuerdo con ANUIES (2000), los antecedentes internacionales y nacionales de la tutoría son los siguientes:

Internacionales

Los antecedentes de la tutoría se pueden encontrar en la mayoría de las naciones. Por ejemplo, en la mayoría de las universidades anglosajonas se persigue la educación individualizada procurando la profundidad no tanto la amplitud de los conocimientos. Las principales actividades de los estudiantes son asistir a las sesiones de sus cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en los seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina.

La actividad central del sistema tutorial inglés (tutoring) es el trabajo escrito (essay), que el tutor propone al estudiante a fin de desarrollar su capacidad crítica, aunque también

es importante la interacción que se da con otros compañeros en el desarrollo de diversas actividades académicas.

En los Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos, los centros de orientación en las universidades constituyen instancias de gran importancia en la actualidad. Entre sus actividades se encuentra la impartición de cursos acerca de cómo estudiar, de orientación y de elaboración y puesta en marcha de programas de higiene mental. Experiencias conocidas en el campo de los programas de tutoría se encuentran en la historia de las universidades de Minnessota, Chicago, Illinois, Ohio, Missouri, Michigan y Dakota del Norte.

El modelo de educación a distancia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), presenta la figura del Profesor Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. En la actual reforma educativa española, se consideran la tutoría y orientación del alumno factores indispensables para mejorar la calidad educativa. Se reserva como un derecho del alumno y una obligación de los centros.

La tutoría en los estudios de postgrado en México

El sistema de tutorías se ha venido dando en la UNAM, desde los años cuarenta, iniciando en el postgrado en la Facultad de Química. La tutoría alcanzó rango legal al ratificarse con la aprobación de las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Postgrado en 1980.

La tutoría en los estudios de licenciatura en México

Este enfoque es de reciente aparición y surge en algunas instituciones de educación superior con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, abandono de estudios, rezago y baja eficiencia terminal, principalmente.

Este sistema se inició en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades: individual y grupal. Tiene su antecedente en la Open University de

Inglaterra y en la UNED de España; fue creado en 1972 y funciona como una modalidad alternativa al sistema escolarizado en 17 licenciaturas.

Algunas facultades han introducido programas de apoyo a alumnos distinguidos para conducirlos desde su ingreso a la universidad hasta su egreso, tal es el caso de la Facultad de Psicología, con su programa SIETE, Sistema de Investigación, Evaluación y Tutoría Escolar, y la Facultad de Medicina.

En 1991, la Facultad de Medicina de la UNAM incorporó la figura del tutor para mostrar a los alumnos el modelo profesional de lo que es un médico; adicionalmente, estableció los Núcleos de Calidad Educativa (NUCE), que consiste en un programa de alta exigencia académica, destinado a los mejores alumnos, en contacto con los mejores profesores de la Facultad. Los alumnos son seleccionados a partir de su promedio de bachillerato, examen de clasificación y entrevista personal.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ofrece asistencia al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar. Es un modelo de tutoría integral con el apoyo de un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador, y opera como sustento en aspectos académicos, económicos, sociales y personales.

En la Universidad de Guadalajara esta función se inició en 1992, estableciéndose estatutariamente como una obligación de todo miembro del personal académico el desempeñarse como tutor académico de los alumnos para procurar su formación integral. Asimismo, se acordó que los planes de estudio que apruebe el Consejo General Universitario deberán contener las condiciones y propuestas para la asignación de tutores académicos.

También en instituciones privadas, como la Universidad Anáhuac, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, se

proporciona un servicio de tutoría personal en el nivel de licenciatura, orientado a:
Enfrentar dificultades en el aprendizaje y el rendimiento académico; adaptar e integrar al alumno a la universidad y al ambiente escolar; evaluar al alumno y canalizarlo adecuadamente.

3.3 La tutoría en la planeación gubernamental de la educación

El antecedente oficial que determina la proliferación de los programas de tutorías en las Instituciones de Educación Superior mexicanas (IES), se encuentra plasmado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (en adelante PNE 2001-2006), bajo el argumento de incrementar los indicadores de eficiencia terminal: “La eficiencia Terminal ha mejorado en los últimos años, en promedio, sólo 50% de los estudiantes de licenciatura y alrededor de 40% de los de posgrado logran terminar sus estudios y titularse lo que representa un desperdicio de recursos y la frustración de legítimas aspiraciones personales” (PNE 2001-2006: 191).

Con lo anterior, se emprende una serie de medidas que pretenden, según señala el programa en cita, “el reto es lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras”, y señala lo que constituye el punto de arranque de las tutorías:

Para esto es necesario establecer en las IES programas de tutelaje individual y de grupo, y de apoyo al desempeño académico de sus alumnos, que tomando en consideración sus diferentes necesidades mejoren los índices de retención (particularmente en el paso del primero al segundo año del programa de estudios); que diversifiquen las opciones de titulación y simplifiquen los trámites administrativos para la titulación y la graduación” (PNE 2001-2006, p. 191).

En consecuencia, en las líneas de acción del Programa, se encuentra, entre otros:

“B. Promover que los proyectos que conformen el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional consideren, entre otros aspectos: (...) La atención individual y de grupo a estudiantes mediante programas institucionales de tutoría” (PNE 2001-2006, p. 205), y contempla la siguiente meta: “1. Contar, a partir de 2001, en las instituciones de educación superior con programas de atención integral a los estudiantes” (PNE 2001-2006, p. 211).

Por su parte, el Programa Estatal de Educación (PEE) 2004-2009, de Sonora, contempla a la tutoría como una línea de acción: “Impulsar programas de atención a los alumnos, en lo referente a apoyos de formación integral: salud, tutorías, movilidad estudiantil, servicio social, titulación, prácticas y residencias profesionales, principalmente” (PEE 2004-2009, p. 104).

En la perspectiva del gobierno federal y por ende el local, aparece el estudiante como desinserto de un contexto familiar y social, de manera que los factores que causan un bajo desempeño escolar no están asociados a las condiciones de vida, ni mucho menos son imputables a la concepción económica que determina la planeación del desarrollo, sobre todo en materia de empleo e ingreso. Se impone, por lo tanto, una visión asistencialista respecto a cómo afrontar la deserción, el rezago y la baja eficiencia terminal.

La actividad paliativa del gobierno no toca un aspecto nodal, referido a las condiciones de vida de la población general y la de los estudiantes en particular. Así las cosas, se atacan problemáticas individuales con medidas que focalizan esa individualidad, pero al mismo tiempo cosifican al beneficiario; lo hacen objeto de una beca, por ejemplo, pero no le reconocen la condición de sujeto de derechos sociales y políticos. Se pretende afrontar los efectos, pero sin atacar las causas profundas de éstos. Se incumple el mandato plasmado en el artículo 25 de la Carta Magna, respecto a la obligación del Estado de impulsar el desarrollo integral de la población.

3.4 La tutoría en la Universidad de Sonora

En el estado de Sonora, la tutoría académica está siendo adoptada como un programa estratégico por las instituciones de educación superior.

La Universidad de Sonora, adopta el modelo planteado por ANUIES, de acuerdo al documento Programas Institucionales de Tutoría (Biblioteca de la Educación Superior, 2000).

La Universidad de Sonora, a partir del Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005, contempla dentro de sus programas estratégicos el correspondiente a la tutoría. Para el Programa de Tutorías, señala como Objetivo General: “Elevar la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante, con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana.” La rectoría adscribió el programa de tutorías a la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE), como prioritario entre los programas que esa dependencia tiene a su cargo. En ese carácter, la dirección general de la DISE, se encarga de la coordinación del Programa Institucional de Tutorías (PIT).

En el primer informe anual de rectoría, 2001-2002, aparece el primer reporte oficial de actividades preparatorias para la puesta en marcha del programa de tutorías en el ciclo escolar 2002-2003, entre ellas, la integración de una comisión coordinadora nombrada por el rector e integrada por representantes de cada una de las divisiones y de la DISE, la cual se encargó de la difusión del programa y a “definir aspectos relacionados con la capacitación de los tutores y la elaboración de un diagnóstico de necesidades de tutorías.

Entre otras actividades se editaron tres números del *Boletín de tutorías* con un tiraje de tres mil ejemplares cada uno” (Informe anual 2001-2002).

El diagnóstico de necesidades de tutorías, se realizó mediante la aplicación de una encuesta “a una muestra representativa de 800 alumnos, con el propósito de conocer aspectos relacionados con su situación económica, condiciones de estudio, orientación profesional, expectativas educativas y ocupacionales y hábitos de estudio, entre otros” (Informe anual 2001-2002). No existe evidencia de que se haya tratado de indagar la opinión de los estudiantes acerca de un programa de apoyo a su desempeño, así como tampoco la hay sobre la opinión de los profesores y autoridades departamentales. En ese sentido, hablar de un “diagnóstico de necesidades de tutorías” despierta más dudas que certezas en esta etapa.

La capacitación de los profesores tuvo como primer evento un diplomado en tutorías, impartido por cinco instructores de ANUIES, con 120 horas de duración al cual asistieron 37 maestros de tiempo completo, designados por sus respectivas autoridades divisionales; también se llevó a cabo el primer curso-taller de formación de tutores, el cual duró 40 horas y estuvo a cargo de algunos de los profesores que cursaron el diplomado en tutorías. Cabe aclarar que dicho curso-taller sobre los fundamentos de la tutoría se ha convertido en un evento de capacitación anual, pero su duración se redujo a 20 horas. Los profesores que asisten a dicho curso se entienden capacitados para ejercer de tutores mediante la acreditación por parte de la DISE.

Durante junio de 2003, se ofrecieron dos cursos para acreditación de tutores así como siete cursos distintos a fin de que los tutores se inscriban en aquellos de su interés. Cabe aclarar que para la programación de los cursos no hubo ningún tipo de sondeo de opinión

entre los docentes, sino que fue la DISE quien programó de acuerdo con sus posibilidades y relaciones con ANUIES y otros organismos.

En el segundo informe de la gestión rectoral, se advierte que la comisión coordinadora cambia de denominación y se convierte en Comisión de Seguimiento y Evaluación del Programa (en adelante Comisión de Seguimiento), y reporta que “...está trabajando una propuesta de formación de tutores, de tal manera que los profesores-tutores tengan la posibilidad de especializarse en temáticas específicas.” Otra actividad que emprende es “la formulación del reglamento de tutorías, y se espera que en el transcurso del año 2003, el proyecto se presente a la instancia correspondiente para su análisis y en su caso, aprobación” (Segundo Informe 2002-2003). Sobre este último aspecto, hasta agosto de 2007 no había sido posible la aprobación de dicha propuesta. Tampoco se puede hablar de que exista especialización de los tutores.

El programa avanzó en el diseño de un sistema web con información sobre los alumnos, conteniendo los resultados de la Encuesta de Primer Ingreso, del Examen de Conocimientos y Habilidades Básicos (EXCOHBA) que se realiza al ingreso de los estudiantes, e información general (nombre, teléfono, dirección, etc.), así como el Kárdex de los alumnos. Esta información sólo puede ser consultada por el tutor designado en cada caso, de manera que el responsable del programa o el coordinador divisional están ajenos a la información que les pudiera permitir conocer las características de los estudiantes participantes y, por ende, programar las actividades que permitan corregir las situaciones anómalas detectadas. En otras palabras, no es posible hacer un diagnóstico de necesidades de tutoría por parte de los directamente responsables de que el programa funcione en cada unidad académica. La información está centralizada en la DISE.

Además de la información anteriormente referida, el sistema informático sirve para el registro, la consulta y la edición de entrevistas, sean individuales o grupales, por parte del tutor correspondiente.

Es importante hacer notar que a partir de este informe, se incluyen actividades que la DISE emprende con la cobertura del programa, aunque no estén estrictamente ligadas a los supuestos de la tutorías: “Se impartieron 12 talleres, ocho con el tema de habilidades sociales, dos sobre resolución no violenta de conflictos y dos de autoestima en las tres unidades regionales, para el apoyo a procesos educativos durante el semestre 2002-2, con la participación de 235 estudiantes de las diferentes carreras de la Institución” (Segundo Informe, 2002-2003).

En el período 2004-1 se lleva a cabo el Primer Foro Interno de Tutorías, así como la participación en la organización del Primer Encuentro Nacional de Tutoría, llevado a cabo en Colima, en el mes de junio de ese año.

Respecto al primero de los eventos, fue organizado por la DISE y contó “con la participación de 58 ponencias de docentes de las tres unidades académicas regionales de la Universidad. En las ponencias se abordaron los temas: Detección de necesidades de tutoría, Logros y dificultades de la operación del Programa Institucional de Tutorías, así como Relación tutor-tutorado” (Informe 2003-2004).

En agosto de 2003, se crea el Módulo de Servicios Psicopedagógicos, que cuenta con dos áreas: Atención Psicológica y Atención Pedagógica. Respecto a la primera, se informa que cuenta con un psicólogo experimentado que ha atendido la consulta estudiantil, además “Se diseñaron doce trípticos con temas de salud mental, los cuales incluye una autoevaluación, lo que ha permitido que el estudiante identifique si presenta algún problema psicológico y si requiere de atención profesional” (Informe 2003-2004).

La capacidad de atención del módulo resultó insuficiente. La ausencia de un diagnóstico que permitiera proveer la respuesta institucional adecuada, pronto quedó evidenciada por la demanda del servicio, de tal suerte que, “Se realizó una campaña de difusión del Módulo de Servicios Psicopedagógicos en los diferentes departamentos de la Universidad, la cual se suspendió en virtud de la falta de capacidad para atender todas las solicitudes del servicio” (Informe 2003-2004).

Por lo que corresponde al Área de Atención Pedagógica se realizaron las siguientes acciones: “Durante el siguiente semestre se atendieron de manera individualizada 25 estudiantes que han sido canalizados por su tutor por presentar problemas, principalmente de reprobación. En estos casos, se brindó orientación sobre estrategias de aprendizaje y plan de vida y carrera.” Asimismo, el informe da cuenta de que “Se elaboraron y distribuyeron trípticos sobre hábitos de estudio” (Informe 2003-2004).

Por otra parte, se reporta que “La Comisión de Seguimiento y Evaluación concluyó el anteproyecto de Reglamento del Programa Institucional de Tutoría, para ser presentado ante las instancias correspondientes, para su discusión y, en su caso, aprobación” (Informe 2003-2004).

En el informe 2003-2004, se advierte que “Se revisó y adecuó el Sistema Informático de Tutorías, en coordinación con la Dirección de Informática.” y señala lo que parece ser un logro: “El Sistema Informático de Tutorías, permitió la generación de los reportes solicitados por el Programa de Estímulos al Desempeño Académico.”

Lo anterior perfila el sentido de la tutoría en el marco del sistema de puntos. La tutoría, informatizada, se convierte con fluidez en un programa que permite el acceso a puntajes que se convierten en dinero adicional para los profesores. Ser tutor (o más bien, estar acreditado como tal) es una actividad deseable para incrementar el ingreso personal.

Paralelo a esto, la DISE plantea un “Modelo curricular de capacitación de tutores”, consistente en una serie de cursos sin necesariamente obedecer a un orden secuencial determinado, sino más bien un conjunto de temas impartidos en un determinado período de tiempo: “A lo largo de estos cursos se ha brindado capacitación tanto en los aspectos fundamentales de la tutoría, como en áreas de mayor especificidad, tales como herramientas de la tutoría individual y grupal, características socio-psicológicas del adulto joven, desarrollo de la comprensión lectora, problemas psicológicos vinculados al rendimiento académico, entre otros temas de interés” (Informe 2003-2004). El tutor puede inscribirse en cualquiera de ellos sin importar el orden, ya que no existe seriación o un número de créditos que supongan la profundización o especialización del profesor en materia de tutoría. Por otra parte, la programación de los cursos y sus contenidos, dependen de la disponibilidad, no de una estructura curricular que los exija. Pudiera decirse que no existe propiamente un “modelo curricular de capacitación”.

Durante el ciclo escolar 2004-2005, la DISE elaboró y puso en marcha “una propuesta de Plan de Acción Tutorial, la cual fue acordada con los Coordinadores y Responsables del PIT” (Informe 2004-2005). Tal acuerdo simplemente subrayó el papel operativo de los coordinadores divisionales y los responsables de tutorías en los programas de licenciatura. Parte de las actividades asignadas por la DISE a las unidades académicas fueron las de difusión del PIT, proporcionando información a los estudiantes sobre las ventajas de contar con el apoyo de un tutor en el desarrollo de sus estudios, así como dar a conocer los servicios institucionales disponibles para los estudiantes.

Un aspecto digno de subrayarse, es el siguiente: “Se remarca también la importancia de participar en eventos y actividades extracurriculares, con el propósito de complementar

su formación y atender aspectos que contribuyen a su formación integral, tal como lo plantea el nuevo modelo curricular” (Informe 2004-2005).

Al respecto, la institución emprende la tarea de reformar su modelo curricular, con el ánimo de cumplir las recomendaciones emanadas del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el sentido de dar flexibilidad al currículo, reducir las seriaciones de materias e incorporar temas tales como “Aprender a aprender”, “Ética y desarrollo profesional”, “Nuevas tecnologías de la información”, “Características de la sociedad actual”. También se convirtieron en obligatorias las actividades artísticas y deportivas, toda vez que tienen asignada una cierta cantidad de créditos en el plan de estudios. Asimismo la tendencia fue la de reducir el número de horas aula en los cursos, con el propósito de equilibrar la carga teórica y la práctica.

Lo que ocurrió fue una especie de reacomodo de materias y la incorporación de las recientemente creadas, pero sin modificar los aspectos centrales de la didáctica. Es decir, se reacomodaron los cursos sin variar la forma en que se imparten, con lo que tenemos una estructura que cambia porcentualmente los contenidos, pero que mantiene las mismas prácticas docentes.

En el mejor de los casos, mantener intacto el contenido de las materias básicas de la carrera, la forma de impartir los cursos, los recursos didácticos, el “nuevo modelo curricular” no cambia para mejorar el currículo, sino que le da nueva forma al mismo contenido. En el peor escenario, los cambios producidos para acatar el “nuevo modelo curricular”, terminan disminuyendo contenidos y los planes de estudio acaban por alterar severamente el perfil de egreso; la teoría es sacrificada en aras de una práctica dudosa en términos de la preparación de los estudiantes.

En el caso de Economía, se opta por cubrir las formalidades del cambio, pero se mantiene intacto el contenido de las materias fundamentales de la carrera, y ello se explica de la siguiente manera: había que defender la carrera pensando en el perfil de egreso, contra lo que fue una imposición que se juzgó antiacadémica por parte de la administración universitaria. Los docentes de Economía no fueron consultados acerca del sentido que deberían tener los cambios. Se decretaron y ya.

El Plan de estudios 2004-1 de la licenciatura en Economía, resulta ser el primero en el que se hacen cambios formales sin consultar previamente a los directamente interesados: profesores, estudiantes, empleadores. En este caso las autoridades departamentales fueron urgidas a asumir el “Nuevo modelo curricular”. En las anteriores reformas al plan de estudios de Economía, se había tenido una intensa participación, discusiones largas y profundas acerca del tipo de cambio, del cómo y el para qué de la reforma. Aquí se inaugura la preeminencia del criterio de la administración sobre la academia. Pero, había que cumplir las adecuaciones que la SEP juzgó pertinentes para la educación superior, de cara al siglo XXI. La autonomía universitaria adquiere un nuevo significado frente a los apoyos presupuestales que el PNE promete.

En este contexto, la tutoría universitaria también parece adecuarse al nuevo modelo, guardando las formas enunciativas de la nueva relación, pero, continúa sin tener que ver propiamente con el currículo.

La DISE pide a los coordinadores y responsables del PIT por primera vez un informe anual, correspondiente a 2004, a fin de concentrar la información de las actividades de los profesores de tiempo completo acreditados como tutores. Contempla: “estatus de los tutores dentro del programa como activos o inactivos; total de tutorados por tutor; número de entrevistas realizadas por cada tutor durante el período mencionado y su clasificación en

sesiones individuales o grupales; así como, los cursos de tutoría acreditados por los maestros.” La DISE puntualiza que: “En este reporte también se identifican los principales temas abordados por los tutores por tipo de sesión (inicial, individual o grupal), los motivos de entrevista más frecuentes, las canalizaciones más comunes y los motivos de desempeño académico mayormente señalados por los estudiantes a partir de sus calificaciones parciales” (Informe 2004-2005).

Resulta útil aclarar al lector que los datos solicitados por la DISE en el informe de referencia, son los que centraliza la propia dependencia solicitante, ya que el sistema informático la provee de esa información. Lo anterior sirve para mantener ocupados a los tutores, los responsables y los coordinadores divisionales, con el argumento de que “así se comprometen con el programa”, según expresó la titular de la DISE al investigador.

En el Informe 2004-2005, una vez más, aparece el siguiente reporte: “Por su parte, la Comisión de Seguimiento y Evaluación del PIT concluyó la propuesta de reglamento General de Tutorías, y será sometida en breve a la evaluación de las diferentes instancias involucradas para su aprobación por parte de los órganos competentes.”

En relación con el reglamento, sigue un párrafo que resulta inquietante: “En este documento se reconoce a la tutoría como una responsabilidad institucional de la Universidad de Sonora, para lo cual el programa realizará funciones operativas, de seguimiento y evaluación, de apoyo especializado, de investigación, desarrollo y capacitación.” Lo anterior genera una cierta ambigüedad en cuanto al supuesto de que el reglamento detalla y pormenoriza una ley, o si se quiere una norma de carácter obligatorio, no existiendo en este caso alguna de la cual se pudiera derivar este ordenamiento. Baste recordar que fue en el Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005, donde aparece por primera vez la tutoría como programa estratégico de la Universidad. Fue la administración

central universitaria la que dio vida a la tutoría, siguiendo la recomendación del PNE vigente.

Al respecto, el programa de tutorías ha funcionado desde sus inicios bajo la guía de un documento conteniendo los lineamientos generales de su operación, que está disponible en línea, en la dirección: www.dise.uson.mx/images/new/lineamientos%20PIT-2.doc, además de otro documento guía también en línea, referido a la justificación y explicación del modelo de tutoría que adopta la institución, disponible en la dirección electrónica www.dise.uson.mx/images/new/TUTORIAS-Prolust.doc (27/11/2006).

Asimismo, en el período de referencia, se informa que “la Comisión revisó y reformuló los criterios de evaluación en el rubro de tutorías del Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico” (Informe 2004-2005), lo que significa que se revisaron los puntajes asignados tanto a coordinadores, responsables y tutores por las actividades realizadas en el ejercicio de la tutoría. El Programa de Estímulos al Desempeño Docente es conocido coloquialmente por los académicos como “tortibeca”, lo que significa un sobresueldo que depende del número de puntos acumulados y que va de uno a siete salarios mínimos adicionales al sueldo normal. Como es de suponer, la tortibeca resulta ser un aliciente para que los maestros busquen ser tutores o, más apropiadamente, estar acreditados como tales y tener alumnos asignados.

La administración universitaria, en este nuevo período de la gestión, se propuso lograr la consolidación del programa de tutorías y así lo expresa el objetivo general de dicho programa en el Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009: “Consolidar el Programa Institucional de Tutorías, con el fin de coadyuvar en la mejora continua de la calidad del proceso educativo, a través de la atención personalizada de los problemas que afectan el desempeño y rendimiento escolar del estudiante.”

Dentro de las metas para el período 2006-2009, se encuentran: “3. Establecer la regulación de la tutoría incluyendo manuales de procedimientos.” Asimismo, “4. Ampliar y mejorar el Sistema Informático de Tutorías a fin de facilitar la actividad tutorial.” Aquí encontramos una reiteración de propósitos que permite suponer cierto grado de incapacidad para el logro de lo formulado. La academia y la administración parecieran profundizar un desencuentro, a estas alturas evidente.

Mientras que el modelo de tutoría adoptado muestra signos de agotamiento, en cambio, la DISE gana espacios antes reservados a la actividad académica. Mientras que nuevamente da cuenta de la “creación del Módulo de Servicios Psicopedagógicos”, anuncia una ampliación de su espacio físico, ubicado en lo que fueron las instalaciones iniciales de la Escuela de Medicina, “Las instalaciones cuentan con cubículos para atención individual, una sala de relajación que atiende a tres jóvenes diariamente y en quienes se atiende el proceso de manera física y mental” y además, “se tiene un Área de Atención Grupal, donde se dan alrededor de 30 talleres por semestre, con temas como depresión, ansiedad, desarrollo humano, autocontrol y fármaco-dependencia, entre otros.”

Cabe señalar que para el año 2007, la DISE tiene nuevas instalaciones. Se construyó un amplio y moderno edificio circular de dos plantas, con un amplio mezanine central, dotado con mobiliario y equipo de primer nivel difícilmente discernible como propio de instalaciones universitarias para uso académico, en el que concentra sus actividades. Ahí se produjeron, “nueve pláticas sobre Salud Mental y Desarrollo Humano sobre los siguientes temas: Estrés, Ansiedad, Depresión, Alcoholismo, Optimismo, Transición y Cambio, Disolución de Barreras, Crecer y Envejecer e Ira.” Asimismo, “Se elaboraron temas en relación con el Desarrollo Humano: Compañerismo, Envidia, Mentira, Familia y Paz.” (Informe 2005-2006)

Entre otras actividades reportadas, las de difusión siguieron en forma de trípticos con información sobre salud mental, así como la existencia de un servicio de Orientación Vocacional donde se presentan al estudiante “perfiles profesionales con finalidad de mejorar y avanzar en su proyecto académico.” En este último caso, salta la pregunta de la utilidad de un servicio de orientación vocacional que se ofrece a personas que ya eligieron y están estudiando una carrera, considerando que la Institución universitaria no cuenta con niveles previos al de licenciatura (Informe 2005-2006).

Por otra parte, en el año 2006, se realiza el Primer Encuentro de Tutoría Región Noroeste de ANUIES, teniendo por sede la Universidad de Sonora, en el que participaron académicos de 24 instituciones, de Sinaloa, Chihuahua, Baja California y Baja California Sur, y el estado anfitrión, Sonora. Este acontecimiento da cuenta de la capacidad de gestión de la administración, que es capaz de organizar eventos de por sí importantes, haciendo que sea inevitable la paradoja de que el cuidado en las relaciones hacia el exterior esté ausente en su interior.

En otro asunto, llama la atención que dentro del rubro de tutoría, se reporten actividades de índole distinta a los aspectos sustantivos del programa, como son las convocatorias de la modalidad transitoria de titulación por Experiencia Profesional, así como la aplicación de exámenes generales de egreso aplicados por CENEVAL; también llama la atención que la DISE se adjudique las pláticas sobre las opciones de titulación como una forma de promover la titulación. Sobre este último particular, el comentario consiste en que dichas actividades son propias de los coordinadores de los programas de licenciatura, conocedores desde luego del Reglamento Escolar así como de las modalidades de titulación apropiadas para cada caso.

De acuerdo con los propósitos del Plan de Desarrollo Institucional, se emprende la tarea de dar un marco normativo a la tutoría. Los atisbos del 2005, el reinicio del 2006 y la incertidumbre del 2007, tienen como puntos nodales una serie de eventos que se pueden resumir de la siguiente manera: Se realiza una serie de reuniones por parte de la DISE con los integrantes de la Comisión de Seguimiento y los coordinadores divisionales, donde éstos últimos tienen el trabajo de seguir la pauta trazada por la DISE respecto al qué hacer. En ningún momento se realiza una consulta a los profesores y estudiantes y en ningún caso se abren espacios de discusión acerca del programa de tutorías.

Las reuniones de trabajo llegan a tener escenarios fuera del campus: en dos ocasiones la reunión se celebra fuera de la ciudad, en ambos casos en centros turísticos de la entidad. El trabajo sigue la pauta de los planteamientos de la DISE, que mantiene su postura de autoridad a pesar de que la sospecha del fracaso de la tutoría acumula evidencias y alcanza niveles de certidumbre.

El trabajo realizado a fin de cumplir el objetivo de la administración, consiste en la formulación del proyecto de reglamento, la elaboración de un “Plan de Desarrollo Institucional de Tutorías”, una propuesta de innovación del PIT varias veces reformulada, a aplicarse selectivamente, a modo de prueba piloto a partir de agosto de 2007.

Resulta interesante comentar en este espacio que la DISE termina por declarar, al interior de su estructuras organizativas, la necesidad de reformar el modelo de tutoría universitario que se encargó de instrumentar, controlar, evaluar; y ahora, innovar. En las reuniones con la Comisión de Seguimiento y con los coordinadores se plantea la interrogante de “¿cómo hacer que funcione el programa?” Pero dicha realidad no ha servido para “bajar” al terreno de lucha cotidiana de los profesores y plantear francamente los

problemas del programa, y asumir una posición autocrítica de cara a los docentes, en espera de un acuerdo real que permita hacer compromisos donde participen todos.

La reforma al programa, que se pretende aplicar de manera selectiva, como prueba piloto, a partir de agosto de 2007, carece de lo mismo que la inicial: participación colegiada de los directamente involucrados. Lamentablemente, la innovación sigue siendo vertical, acordada por un pequeño grupo de universitarios, seguramente comprometidos con la institución, pero alejados, para el caso que nos ocupa, de la vida académica real de su universidad, en buena medida por entrar en la dinámica de asumir compromisos que son de la administración.

3.5 La tutoría en la investigación educativa

La adopción de la tutoría en las IES, ha generado una serie de documentos que, presentados en forma de ponencias en congresos y encuentros académicos, forman parte del acervo con que cuentan los investigadores.

En el caso particular que nos ocupa, daré cuenta de manera resumida, de lo que se ha dicho acerca de la tutoría en los años recientes, adoptando el criterio de la clasificación por evento.

En este apartado pasarán revista trabajos sobre el tema de la tutoría que se han presentado en diversos foros, como son en los congresos VII (noviembre de 2003) y VIII (octubre-noviembre de 2005) de COMIE, el Primer Encuentro Regional de Tutorías (abril de 2006) y el Segundo Encuentro Nacional de Tutoría (octubre de 2006), estos dos últimos auspiciados por ANUIES.

COMIE VII (noviembre 2003)

Entre los trabajos presentados en el VII congreso de COMIE, se encuentran los siguientes referidos a la tutoría:

1. “Expectativas de los tutores académicos en las instituciones de educación superior en México (el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas), por Dra. Leticia Canales Rodríguez (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), Mtra. Guadalupe Vázquez (Universidad Autónoma de Tlaxcala), e Ing. J. Daniel Sánchez (UNAM).

Este reporte se refiere a un producto parcial de la investigación que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo sobre los sistemas tutoriales en tres universidades públicas: Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Tamaulipas y Autónoma del Estado de Hidalgo. Su objetivo fue dar cuenta de la cultura académica que subyace en las tutorías académicas en estas universidades, para comprenderla y contar con elementos que sustenten acciones y estrategias que den soporte a programas diferenciados por carrera e instituciones.

El reporte indica que se trata de un estudio de caso en donde se eligió una metodología cualitativa, a fin de recuperar vivencias y experiencias de los tutores. Los resultados se enriquecieron con la aplicación de un cuestionario en donde se utilizó una escala de actitudes tipo Likert. Se procesó usando el paquete SPSS en cuadros de doble entrada con las variables: edad, antigüedad y sexo.

Los sujetos que participaron en el estudio fueron 25 mujeres y 33 hombres que laboran como docentes de tiempo completo y de medio tiempo en las diferentes carreras de la UAT, elegidos por la institución para participar como tutores académicos a partir del segundo semestre del ciclo escolar 2002.

La perspectiva teórica del estudio fue humanista y se consideraron tres categorías: Cultura docente; Intenciones del docente; y Conocimiento de sus alumnos.

Entre las conclusiones del estudio destacan:

a) Se aprecia la falta de información sobre el período de transición que viven los alumnos de primer ingreso y lo que implica la adolescencia y la juventud temprana.

b) Descubrieron que el trabajo cooperativo arroja frutos valiosos al conocer experiencias de sus compañeros, lo que les da referentes importantes para su intervención a nivel grupal o individual con los estudiantes.

c) Una parte importante del grupo (50 a 60 por ciento) reportó que cuentan con los recursos institucionales necesarios y manifestaron en general una actitud de apertura para el cambio de modalidad en su práctica educativa, aunque les inquietó a la mayoría la falta de preparación y sensibilidad para enfrentar al estudiante cara a cara.

d) Las creencias que prevalecieron en el grupo en cuanto su nueva forma de intervención se centraron en creer que se requiere desempeñar un modelo de tipo terapéutico para el que no están preparados, se les dificulta discriminar hasta donde los problemas académicos pueden ser más producto de situaciones personales de corte afectivo que cognoscitivo.

e) Uno de los problemas que enfrentó el grupo es que carecen de la infraestructura física en sus planteles para realizar esta nueva tarea y su temor es, que los programas se conviertan en mecanismos de control burocrático para docentes y alumnos y se pierda el objetivo central de la tarea: acompañar y apoyar al alumno de manera sistemática mientras estudia su carrera.

f) Descubrieron que, a lo largo de su vida profesional, han desempeñado la función de tutor en diferentes ocasiones y que, de alguna manera ha sido parte de su formación como

docentes y su compromiso como educadores, su trabajo inmediato es iniciar el trabajo colegiado con sus colegas, buscar espacios de reflexión donde se dé la participación y la búsqueda a partir de lo que son como personas, como profesionales y como educadores.

2. En el trabajo “La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. ¿Qué viven los estudiantes de doctorado en educación?” que presenta María Guadalupe Moreno Bayardo, se pretende tener acceso a información sobre lo que los estudiantes de doctorado viven y les es significativo o no, en el proceso de su formación doctoral.

El estudio es cualitativo y en él participan nueve estudiantes de tres diferentes programas de doctorado en educación, dos presenciales que se ofrecen en IES de la ciudad de Guadalajara y uno tutorial que es ofrecido en la ciudad de México.

En el estudio se utilizan como instrumento los reportes reflexivos aportados por los estudiantes que participan en la investigación, los cuales son analizados mediante su lectura transversal.

En la perspectiva teórica, se asume con Honoré (1980, pp. 39,155) que “la experiencia de formación desvela la formación” y que “la actividad formativa está basada sobre la práctica de la reflexión y de la acción expresiva”. Se trata fundamentalmente de la experiencia de todas las actividades de carácter relacional, por eso en este estudio se parte del análisis de las experiencias de formación que los estudiantes describen y en torno a las cuales reflexionan, para conocer acerca de los procesos de formación para la investigación que se generan teniendo como eje la relación de tutoría en programas de doctorado en educación.

La relación de tutoría en un programa doctoral se construye entre un estudiante y un tutor cuya función, precisada por Sánchez Puentes (2000), alude al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el estudiante, de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización.

La relación de tutoría es a su vez una forma de concreción de la relación formador-formado cuyo sentido es descrito por Honoré (1980, p. 27) señalando que “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación”.

Se concluye que la relación de tutoría resulta por demás relevante en los procesos de formación para la investigación, las experiencias referidas por los estudiantes muestran que mucho de lo que éstos logran hacer o lamentan no poder hacer, tiene que ver con la forma que toma, en cada caso concreto, la relación de tutoría.

La tutoría es una relación en construcción en la que, en la mayoría de los casos, se transita de un acercamiento inicial más bien tímido, al descubrimiento de la afinidad académica que hace surgir el sentido de equipo estudiante/tutor y finalmente, a una relación plena que apoya el desenvolvimiento de la persona en todas sus dimensiones. Es aquí donde la relación de tutoría alcanza su pleno sentido formativo.

La vocación de formador/tutor no surge de manera automática o paralela a la vocación de investigador, necesita ser cultivada y ejercitada de manera especial, cuidando

sobre todo que la relación de tutoría se concrete en encuentros caracterizados por la acogida propia de quien hace un verdadero espacio psicológico para la misma.

3. “Conocer a mis alumnos de nuevo ingreso para planear mi trabajo tutorial (el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala)”, presentado por Leticia Canales Rodríguez, Oralia Agiss Palacios, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Guadalupe Velázquez, Santa R. Arano, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tiene por objetivo conocer a los estudiantes en la transición entre el bachillerato y la educación superior. Los sujetos de estudio fueron 483 alumnos de primer ingreso a 22 licenciaturas que ofrece la UAT.

Se trata de un estudio cuantitativo, de corte descriptivo, se utilizó un cuestionario con un total de 120 preguntas. El estudio consideró tres categorías a explorar: a) cultura escolar y familiar de los alumnos, b) propósitos personales y c) transición del bachillerato a la educación superior. Los reactivos se procesaron en el paquete SPSS para ciencias sociales.

El enfoque teórico que sustenta la investigación general es de corte humanista, ya que la tutoría implica una relación cara a cara entre el alumno y el tutor. Cuando los estudiantes ingresan al nivel de licenciatura se enfrentan a un medio que, con frecuencia no corresponde a la preparación académica que ha recibido, ni al tipo de hombre o mujer en el que desean convertirse. El hecho de tener orígenes socioculturales y económicos distintos y de proceder de bachilleratos diferentes, les plantea condiciones diferenciadas no sólo con relación a los ambientes escolares a los que quedan expuestos, sino en los que se refieren sus encauzamientos futuros.

Dentro de los propósitos planteados en las reuniones a nivel nacional e internacional, se lleva a la mesa de debate la preocupación por combatir el fracaso escolar, buscar la permanencia y evitar la deserción, buscar la calidad en los programas educativos y

proporcionar a los jóvenes las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en su vida profesional y laboral. Se ha planteado el desarrollo de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida como un instrumento excepcional para adquirir nuevas cualificaciones adaptadas a la evolución de cada sociedad.

Para dar respuesta a estas inquietudes surgen las propuestas para la organización e implementación de programas de atención personalizada a los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de: “Apoyar a los alumnos de las IES, con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las mismas, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio”(ANUIES, 2000).

Los autores concluyen que, conocer las características de la población de nuevo ingreso permite darle estructura a las propuestas diferenciadas que se realicen de manera colegiada al interior de cada departamento y carrera, considerando la necesidad de aludir a la calidad de la relación que se establece entre el docente y el alumno. Conviene diferenciar actitudes de conductas, las primeras se refieren al matiz y a la calidad afectiva de la relación y las segundas a lo que la persona hace o deja de hacer. De tal manera, dos conductas aparentemente iguales pueden llevar implícitas actitudes diferentes. Esto se puede aplicar al apoyo que los estudiantes van a requerir a lo largo de su estancia en la universidad, donde se sugiere que el docente-tutor se convierta en un “facilitador” para su alumno para que juntos puedan alcanzar los estándares de retención, eficiencia terminal y calidad.

COMIE VIII (2005)

4. “Determinación de éxito académico de los alumnos del Programa Institucional de Tutorías de la FES-Zaragoza”, presentado por Gómez, Y.L., González, M.V. & Martínez, A.L. El objetivo de este trabajo es analizar los factores vinculados con la deserción, el rezago y la baja eficiencia terminal, de los alumnos del Programa Institucional de Tutorías de la FES-Zaragoza, así como, las condiciones de desarrollo que señalen posibilidades de éxito académico.

El estudio es cuantitativo, transversal descriptivo, en él participaron 151 alumnos del segundo año de las siete licenciaturas de la FES-Zaragoza, y se empleó un cuestionario denominado Perfil de Éxito Académico (PEA versión 1.1. Edumetric, 2002). Se procesó la información en el Instituto de Evaluación en Gran Escala (IEGE), los resultados fueron entregados en forma global para el total de la población encuestada e individual, se elaboró una base de datos empleando el paquete SPSS 9.0, se capturó y se obtuvieron frecuencia, porcentaje, rango y media de los indicadores.

Perspectiva teórica: En la FES-Zaragoza, en el año de 2002 se instituyó el Programa Institucional de Tutorías, a través de éste se ha identificado la necesidad de llevar a cabo investigaciones sociales y educativas sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, relacionadas con los factores que influyen en la trayectoria escolar de los alumnos, tales como ingreso, permanencia, eficiencia Terminal y titulación.

Entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las IES del país, en el nivel licenciatura, se encuentran la *deserción*, el *rezago* estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Tanto la deserción y el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones.

La deserción se define como el abandono que hace el alumno de los cursos o carrera a los que se ha inscrito, dejando de asistir a clases y de cumplir las obligaciones fijadas.

El rezago es entendido como el atraso en la inscripción a las asignaturas subsecuentes del plan de estudios al término de un periodo lectivo.

La eficiencia terminal es la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una misma cohorte (ANUIES, 2002).

El rendimiento académico de los estudiantes es un indicador clave para las instituciones educativas porque ofrece información respecto del éxito escolar y, además, permite conocer el impacto que tiene introducir estrategias innovadoras como la tutoría.

Independientemente de la disciplina y la visión teórica que se asuma, es claro hoy que los problemas de rendimiento académico son multicausales y que, si bien es cierto son producto de características propias de los estudiantes y condiciones tales como, desigualdades socioeconómicas y desventajas culturales con las que ingresan a las IES.

Las principales conclusiones a que llega el estudio son: El reconocimiento de los factores que influyen en la trayectoria escolar de los alumnos posibilita una visión objetiva de las áreas de fortaleza o de debilidad de cada uno de ellos, lo que permite a la Institución, al Programa Institucional de tutorías y a los tutores establecer estrategias que favorezcan el desempeño del alumno.

El balance de los resultados obtenidos acerca de los indicadores de fortaleza y debilidad de las 21 áreas del PEA, es: 30% de los alumnos tienen un alto perfil de éxito académico, por lo que, puede concluir satisfactoriamente sus estudios de licenciatura, el 58% tiene un perfil medio de éxito académico, de tal manera que, requiere de la ayuda de un tutor y el 12% tiene pocas probabilidades de concluir, por esto, el tutor tendrá que orientar y favorecer condiciones de rendimiento académico.

5. En el trabajo “¿Quién es un tutor?: expectativas sobre la figura del tutor en los estudios de posgrado”, presentado por Gabriela de la Cruz Flores y Luís Felipe Abreu Hernández, se pretende identificar, en los aspirantes a ingresar al Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud (PMDCMOS) de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante la convocatoria 2003, sus expectativas sobre las características y funciones de los tutores.

El estudio es transversal exploratorio. La población estuvo integrada por todo el universo de aspirantes al PMDCMOS a nivel Maestría (n =194) durante la convocatoria 2003. Por Campo del Conocimiento se distribuyeron de la siguiente manera: 92 aspirantes de Ciencias Médicas, 27 aspirantes de Ciencias Odontológicas y 75 aspirantes de Ciencias de la Salud.

El instrumento aplicado fue un cuestionario cuyas respuestas fueron anónimas y confidenciales, construido con una pregunta cerrada y una pregunta abierta. La pregunta cerrada fue: ¿A qué Campo del Conocimiento desea usted ingresar? a) Ciencias Médicas; b) Ciencias Odontológicas; c) Ciencias de la Salud. La pregunta abierta fue: ¿Para usted quién es un tutor?

El análisis se realizó con el siguiente procedimiento: Lectura de las respuestas a la pregunta ¿Para usted quién es un tutor? En tarjetas tamaño bibliográficas se transcribieron las respuestas, posteriormente se agruparon por similitud, lo cual permitió identificar posibles categorías de análisis. Se elaboró un listado con las categorías, subcategorías y descriptores derivadas del análisis de las respuestas.

Principales conclusiones: Los 194 aspirantes emitieron un total de 532 características diferentes sobre los tutores (100%), de forma inductiva se agruparon en cinco categorías:

Antecedentes del tutor, Apoyo psicosocial, Docencia, Consejero académico, Actividades orientadas o dirigidas a formar investigadores.

Es de llamar la atención que tanto los alumnos como la legislación universitaria de la UNAM (RGEP, 1996) ponen el acento en los grados académicos, producción científica o profesional de los tutores. En un segundo plano los alumnos mencionan la formación para la investigación y sólo en tercer plano aparece la docencia.

Cabría para futuras investigaciones indagar sobre un posible “efecto halo” donde se considere que poseer grados académicos, ser investigador o profesional destacado es garantía para desempeñar funciones y actividades tutorales de calidad. Otra explicación es que pudiese haber una búsqueda de lo socialmente deseable en la elección de un tutor, motivo por el cual los alumnos buscan tutores con prestigio y reconocimiento, sin entender que el desempeño de un tutor está relacionado no solo con sus conocimientos científicos sino también por su experiencia pedagógica en el campo de la tutoría e incluso por la disponibilidad de tiempo.

6. “Una perspectiva de la tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes a partir de la opinión de tutores y coordinadores”, presentado por Laura Macías Velasco, se plantea el objetivo de identificar concepciones, prácticas, valoraciones y expectativas de la tutoría a partir de la opinión de los tutores.

Este es un estudio exploratorio, en el que la unidad de observación son los tutores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes del semestre Enero-Junio del 2003 (como fuente de información se utilizaron las listas proporcionadas por Orientación Educativa), los informantes clave considerados para el estudio fueron los tutores y los coordinadores de tutoría (de cada uno de los seis Centros de Pregrado de la universidad).

Para explorar la práctica de la tutoría desde el discurso de los tutores se eligió como técnica la entrevista. Se elaboraron dos guías de entrevista una para coordinadores y otra para los tutores ya que cada uno de ellos realiza actividades distintas, acordes a su función.

Se consideraron los siguientes aspectos: concepciones acerca de la tutoría; prácticas de la tutoría; expectativas del tutor acerca de la práctica de la tutoría; expectativas del coordinador de tutores acerca de la práctica de la tutoría; valoración del tutor acerca de su necesidad de formación para la tutoría; autovaloración del perfil real del tutor, comparativamente al perfil ideal del tutor.

En la preparación de la información, se realizó la transcripción de las entrevistas. Desde esta actividad, se categorizaron las respuestas, por lo que hizo un cuadro que sistematizara las evidencias empíricas. Se elaboraron fichas de contenido identificando ideas de la transcripción de entrevistas a los coordinadores y/o tutores, las cuales se clasificaron por centro, categorías y objetivos; por cada uno de los tutores, lo que permite contar con información específica que puede generalizarse para cada una de los Centros Académicos.

La información de las entrevistas se clasificó de acuerdo con los mapas elaborados con las categorías establecidas para la investigación, para ello se revisaron cada una de las entrevistas y se anexó una columna de categorías y comentarios para clasificar el discurso de los tutores.

Perspectiva teórica: Dentro de la literatura revisada se encontró una diversidad muy grande de información sobre las concepciones, las funciones, los actores, etc. tanto para definir, como para caracterizar a la tutoría, y al no contar con un modelo institucional dentro de la UAA, se pensó que en la práctica podría existir una gran variedad, por lo que al realizar la investigación se decidió elegir a los sujetos de manera aleatoria para que cada

tutor tuviera la misma oportunidad de ser elegido y tener una visión general del trabajo tutorial de la UAA.

También se decidió por un modelo de tutoría (el de Bisquerra y Veláz) para poder organizar, sistematizar la información.

Principales conclusiones: Los tutores de la universidad consideran que dentro de la tutoría se pueden encontrar dos objetivos paralelos: uno institucional, que pretende responder a las exigencias mundiales y del país, en la exigencia que se le hace para mejorar la calidad de la educación en general; y el otro personal de los tutores, que pretende brindar un acompañamiento a los estudiantes en su trayectoria por la universidad y con ello lograr que los estudiantes encuentren elementos para desarrollarse de manera integral.

Los tutores de la UAA están realizando actividades valiosas en cada uno de los centros, a pesar de haber iniciado con las actividades de tutoría en tiempos distintos.

En la UAA se ha logrado que su programa de tutoría se autorizara de manera institucional, en el cuál se ha elegido trabajar con el modelo de programas y servicios de manera combinada, se espera que esto facilite y oriente el trabajo de los tutores, definiendo las líneas de acción.

La investigación hasta el momento ha posibilitado distinguir las diferencias entre cada uno de los Centros Académicos de la universidad, y a la vez caracterizar de manera global a toda la institución.

Primer encuentro regional de tutoría (2006)

7. “Percepción del Programa de Tutoría Académica del ITSON por tutores y estudiantes”, presentado por Lorena Márquez Ibarra. El propósito del trabajo fue evaluar el

Programa de Tutoría Académica del ITSON a partir de la percepción de alumnos y tutores, a fin de derivar propuestas de mejora que aseguren el cumplimiento de sus objetivos.

El estudio es cuantitativo. Se consideró una muestra de 365 participantes en el programa de tutoría, la selección de la muestra fue no aleatoria por sujeto-tipo; es decir se consideró a los alumnos que cumplieron con los siguientes criterios: ser estudiante de licenciatura o profesional asociado del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) del plan 1995 ó 2002 y que hayan asistido a más del 50 por ciento del total de las sesiones de tutoría programadas. Asimismo participaron 105 profesores acreditados como tutores de licenciatura y que han desarrollado activamente la función tutorial. La selección fue aleatoria de tipo auto-selectiva.

Se emplearon dos instrumentos que contemplan los lineamientos propuesto por la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES), a los que se les realizaron una serie de modificaciones atendiendo a las características de la tutoría desarrollada en el ITSON. El que está dirigido a los estudiantes permite conocer su percepción sobre la atención recibida en el programa de tutoría. El instrumento está compuesto por 20 reactivos con 4 opciones de respuesta en escala Likert, y un espacio para agregar observaciones al proyecto en general.

El instrumento dirigido a los tutores recaba información sobre sus experiencias en el desempeño de la acción tutorial, está conformado por 18 reactivos con 4 opciones de respuesta en escala Likert y un espacio para agregar observaciones al proyecto en general.

Perspectiva teórica: *La orientación educativa*. La orientación educativa es entendida como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos los aspectos, con énfasis en la prevención y el desarrollo humano (Álvarez y Bisquerra, 1996).

El concepto de tutoría. Alcántara Santuario (1990) menciona que la tutoría se considera una forma de atención educativa donde el profesor brinda su apoyo al estudiante de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control entre otros (Citado en ANUIES, 2001).

Modelo de intervención tutorial desarrollado en el ITSON. El modelo que orienta las bases teóricas y metodológica del programa de tutoría en el ITSON, parte del supuesto de que la orientación educativa debe contemplar acciones centradas en apoyar a los estudiantes dirigidas hacia la conservación del desarrollo personal y de la madurez en la interacción social y laboral mediante la identificación de sus competencias y del desarrollo de otras nuevas (Asensio, 2000 y Bisquerra, 1990).

Principales conclusiones: Los resultados indican que la tutoría es una actividad considerada importante por los tutores y los estudiantes, sin embargo, se destaca la necesidad de mejorar la acción tutorial mediante metodologías y estrategias que hagan más dinámicas las sesiones de tutoría y mantengan el interés del alumno en cada una de las actividades. Del mismo modo, se destaca la necesidad de implementar estrategias que faciliten la comunicación y cooperación entre tutores, de tal forma que compartan sus experiencias con respecto a la actividad de tutoría y además, debe haber una participación más cercana y activa por parte del personal que administra el programa. Entre esas estrategias, está la programación de reuniones periódicas con el equipo de tutores. También es conveniente un programa de capacitación y actualización permanente al equipo de tutores, que parta de las evaluaciones de los alumnos sobre su desempeño y de las autoevaluaciones considerando aspectos como: manejo de herramientas, técnicas para el trabajo grupal, estilos de aprendizaje, psicología del adolescente y adulto joven,

identificación de problemas de conducta, manejo de la asertividad, aprendizaje autodirigido, técnicas tutoriales, entre otros.

8. “La tutoría académica: percepción de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California”, es un trabajo presentado por Armandina Serna Rodríguez, con el objetivo de conocer los intereses y necesidades de los estudiantes y la forma como han sido atendidas por el programa de tutorías.

Es un estudio de enfoque mixto donde se combinan en todo el proceso de la investigación los enfoques cualitativo y cuantitativo, en el que participan 27 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC que integran la primera generación del plan de estudios 2003-2, modalidad escolarizada.

Para la recolección de datos se utilizaron dos herramientas: cuestionario y entrevistas abiertas. El cuestionario se elaboró en una versión preliminar combinando el método de escalamiento tipo Likert, con cuatro preguntas abiertas. Respecto a las entrevistas abiertas se elaboró una guía general, donde se plantearon preguntas generales, para luego llegar al tema de las tutorías.

Perspectiva teórica: En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (OEI, 1998) se señala la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige en la mayoría de los países reformas en profundidad para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber.

Actualmente las universidades atienden grupos de estudiantes heterogéneos (Guzmán, 2002), en cuanto a su origen social, a su edad, trayectorias académicas, situación laboral, lo

que se ha tornado en un universo muy complejo, que no permite identificar fácilmente tipos de estudiantes. La evolución de las universidades, desde una de minorías a una de masas, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, en el sentido de introducir actuaciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. No se trata de responder sólo a las necesidades creadas por el número de jóvenes que acceden y estudian en éstas, sino también por la mayor heterogeneidad de los mismos (de sus particularidades, de sus deseos e intereses y de sus expectativas), por la diversidad de su procedencia (estudios anteriores, estudios en otros contextos). En definitiva, dice el autor, parece necesario asumir el principio de la diversidad, tanto en los objetivos de formación como en las características de sus protagonistas.

Principales conclusiones: Al cuestionárseles a los alumnos si su contacto con el programa de Tutorías les ha permitido experimentar cambios en su desarrollo académico, 15% (4 alumnos) comentó estar totalmente de acuerdo, 70% (19) admite estar de acuerdo, 7% (2) dijo estar indeciso, otro porcentaje igual a este último dijo estar en desacuerdo.

Respecto a la utilidad de asistir a tutorías para mejorar su formación profesional, 33% (9 alumnos) respondió estar totalmente de acuerdo, 59% (16) dijo estar de acuerdo, 4% indeciso y otro porcentaje igual en desacuerdo (1 alumno respectivamente).

Cuando se cuestionó a los alumnos sobre si tenían acceso para estar en contacto con su tutor 30% (8 alumnos) totalmente de acuerdo, 44% (12) de acuerdo, 15% (4) poco acuerdo, y 11% (3) en desacuerdo con esta afirmación.

Sobre si recomendarían a sus compañeros asistir a tutorías para resolver sus problemas escolares, 93% (25 alumnos) sí recomendarían asistir a tutorías, 7% (2) manifestó no recomendaría el programa de tutorías, las razones, por desconocimiento del programa.

Sobre si recomendarían a sus compañeros asistir a tutorías para resolver sus problemas escolares, 93% (25 alumnos) sí recomendarían asistir a tutorías.

Al encuestar a los alumnos sobre si recomendaría a su tutor a sus compañeros 74% (20 alumnos) respondieron que sí, 26% (7) no lo haría. Al cuestionarles a los alumnos el porqué sí recomendarían a su tutor, 6 alumnos coincidieron en que su tutor (a) tiene amplios conocimientos, experiencia, se mantiene actualizado (a). Otros 9 encuestados comentaron que recomendarían a su tutor (a) por su disponibilidad, interés, confiabilidad, respeto, ayuda, buen trato. Y 5 alumnos más harían la recomendación debido a que su tutor (a) es bueno, motiva, proporciona información, porque ha escuchado que sus compañeros se quejan de sus tutores. En el caso de los 7 alumnos que no recomendarían a sus compañeros a su tutor (a) sus comentarios fueron: por la mala experiencia, el tutor tiene mucha carga de trabajo y no da buena atención, falta de tiempo del tutor, no está bien informado, no sabe nada, no muestra interés, hace el mínimo esfuerzo por apoyar.

9. “Perfil académico y extracurricular de los alumnos tutorados del Departamento de Contabilidad”, presentado por María Magdalena Villa Carvajal y Daniel González Lomelí, cuyo objetivo es validar un modelo de planeación del desempeño académico, medir la utilización de estrategias de aprendizaje de los estudiantes y determinar en qué medida los estudiantes establecen objetivos y realizan una autoevaluación de sus resultados, con el fin de proponer recomendaciones para la elaboración de programas de intervención que impacten positivamente en el desarrollo de habilidades que faciliten al estudiante el proceso de aprendizaje.

Es un estudio de tipo descriptivo, en el que participan 417 estudiantes de segundo cuarto y sexto semestre de las Licenciaturas de Contabilidad Pública y Administración, de la Universidad de Sonora.

Se consultaron los archivos escolares sobre datos de identificación y desempeño del alumno. Se utilizó el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda (2004) y el cuestionario de Planeación del Desempeño para las variables establecimiento de objetivos, desarrollo de actividades y evaluación del desempeño, elaborado *ex profeso*. Los cuestionarios se aplicaron a los estudiantes en sus respectivos salones de clase de manera grupal y voluntaria, tras la colaboración informada por parte del estudiante y la anuencia del profesor responsable del grupo, además de la autorización previa de la coordinación del Depto. de Contabilidad, en una sesión sin límite de tiempo que duró aproximadamente 45 minutos.

Se realizaron análisis de frecuencia para las variables descriptivas, así como medias y sus respectivas desviaciones estándar para carrera, sexo y grado; análisis factorial de ecuaciones estructurales que permiten identificar relaciones directas e indirectas entre las variables independientes (aprendizaje estratégico y planeación del desempeño) y la variable dependiente desempeño académico.

Perspectiva teórica: Méndez (1974) hace una analogía del proceso productivo y el de enseñanza-aprendizaje considerando que el recurso humano de las instituciones educativas está conformado por maestros, investigadores, estudiantes y personal administrativo, pero a diferencia de otro tipo de organizaciones, el estudiante tiene un papel muy especial *a)* es la materia prima que ingresa para, *b)* participar en el proceso enseñanza-aprendizaje y se convertirá en, *c)* un producto terminado llamado “profesionista”. La guía correcta del maestro y un buen desempeño del personal administrativo serán de gran apoyo para lograr que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé con eficiencia, sin embargo, el valor agregado que se le dé a esta valiosísima materia prima (estudiante), dependerá básicamente de su participación efectiva, pues a diferencia de otros procesos en donde el empleado participa

en la transformación de una materia prima que se convertirá en un producto que muchas veces no vuelve a ver, el estudiante participa en un proceso que le dará la formación que le permitirá, al terminar sus estudios, integrarse a la sociedad y responder a la problemática que esa misma sociedad demanda para mejorar su calidad de vida y en ésta se incluye él mismo.

La teoría administrativa (Cantú, 2000; Drucker, 1992; Raia, 1993; Robbins, 2002) indica que se requiere la evaluación del desempeño de los integrantes de la organización y se recomienda a sus administradores el desarrollo de estrategias que permitan a la organización efficientar sus procesos y alcanzar niveles de productividad y rentabilidad competitivos; sin embargo, la evaluación del desempeño del estudiante en las instituciones educativas se limita a la medida del rendimiento del estudiante individualmente y no como parte de su contribución a los objetivos de la Universidad.

Conclusiones: Se construyó un modelo de relaciones estructurales de desempeño académico en estudiantes inscritos en segundo, cuarto y sexto semestre de las Licenciaturas de Administración y Contaduría Pública, a partir de la propuesta de González (González *et al.*, 2002).

El modelo multifactorial construido explicó el 94% de la varianza del desempeño académico de los estudiantes que conformaron la muestra de estudio. El aprendizaje estratégico queda explicado ampliamente por la autorregulación y por la planeación del desempeño, aunque su relación con el grado que cursan los alumnos mostró una relación inversa, lo que indica que los alumnos de segundo utilizan más estrategias de aprendizaje que los de cuarto y sexto semestre, lo que puede explicarse porque en el plan de estudios de los alumnos de segundo semestre se incluye la materia Estrategias para Aprender a Aprender, la cual no se incluye en el plan de estudios de los alumnos de cuarto y sexto

semestre. Hubo relación inversa entre aprendizaje estratégico y desempeño escolar, lo que puede ser explicado por el efecto que sobre la variable aprendizaje estratégico presenta la variable grado (semestre).

La autorregulación del alumno tiene una influencia alta y directa en la variabilidad del aprendizaje estratégico y más baja sobre el desempeño académico, lo que nos indica que la autorregulación tiene poder de explicación sobre el aprendizaje estratégico y sobre el desempeño académico de los alumnos.

En cuanto al establecimiento de objetivos los alumnos reportaron un bajo conocimiento de la misión de la Universidad y, por lo consiguiente, sus objetivos individuales pocas veces están identificados con los objetivos organizacionales y con el perfil del profesionista que se pretende formar.

Sobre la planeación y desarrollo de actividades extracurriculares los estudiantes casi nunca definen las actividades adecuadas que les permitirán el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación, motivación y otras para complementar su formación profesional y mucho menos las practican, pues sólo una tercera parte de los estudiantes de la muestra de estudio reportó practicar algún deporte, quedando las actividades artísticas, culturales y de servicio con una participación casi nula, a pesar de que la Universidad cuenta con programas relativos.

Su participación en cursos/talleres, no obstante de que el idioma inglés es requisito para su titulación, más de la mitad de los alumnos reportaron no estar cursando ninguno, siendo la misma tendencia para los alumnos de sexto semestre. Los estudiantes reportaron su asistencia a cursos de comunicación, sin embargo, en cursos sobre liderazgo, motivación y estrategias para aprender a aprender, casi las tres cuartas partes de los estudiantes de la muestra de estudio, no han asistido a ninguno en el semestre anterior.

Gargallo (2000) señala que para elevar el nivel de expectativas de éxito de los estudiantes se requiere el conocimiento de los objetivos y los requisitos para alcanzarlos, además de que debe manejar el control de sus resultados. Si deseamos mejorar el desempeño académico de los estudiantes de la licenciatura, debemos poner atención en los programas que la Universidad ofrece al ingresar el estudiante, durante su trayectoria y hasta su egreso, diseñados para acercar al estudiante al modelo de educación centrado en el aprendizaje y lograr el perfil deseado del futuro profesionista. En este estudio se encontró que, tanto el integrar sus objetivos individuales a los objetivos de la misión de la Universidad, la planeación y práctica de actividades adecuadas para alcanzar esos objetivos (cursos/talleres, participación en conferencias, congresos), su capacidad para comparar y analizar periódicamente sus resultados con objetivos, como el utilizar estrategias de autorregulación (que incluye organizar actividades de estudio, conocer la utilidad del aprendizaje, saber elegir técnicas de aprendizaje y otras), tienen poder de explicación sobre el aprendizaje estratégico. Se reconoce la dificultad de la integración de los planes funcionales de los diferentes grupos de la organización (Goodsten, 1998), sobre todo lograr integrar los objetivos individuales con los objetivos de la Institución; además, se considera la complejidad asociada a la predicción del aprovechamiento académico, debido sobre todo a la diversidad de factores relacionados con la asignación de calificaciones escolares y al hecho de que muchos de esos factores no están relacionados con el aprendizaje del estudiante (González, 2002), sino con los procesos de evaluación.

10. “Perfil del tutor: habilidades requeridas por ellos, de acuerdo a su percepción: caso Historia y Trabajo social”, presentado por María de Lourdes Samayoa Miranda, Gloria E. Muñoz Caballero, & Iracema del Pilar Castell Ruiz, tiene por objetivo explorar las habilidades que debe poseer el tutor según su propia percepción.

En este trabajo que es cuantitativo descriptivo, participan 14 tutores de ambos sexos de los Departamento de Historia y Trabajo Social de la Universidad de Sonora. Las técnicas empleadas fueron aplicación de cuestionario y entrevista. El cuestionario fue creado ex profeso, sobre la base del cuestionario de habilidades sociales de Goldstein. Se le pedía al tutor que marcara de un total de 24 habilidades, las 10 más importantes de acuerdo a su percepción que el debía poseer. Además se les pidió que narrasen una situación de la vida real del tutor donde hubieran requerido utilizar tales habilidades. Se realizó análisis de frecuencia de los reactivos y se sacaron porcentajes de los ítems más marcados.

Perspectiva teórica: Existen diferentes métodos para el entrenamiento y evaluación de las habilidades, entre las cuales se encuentran: “rol playing”, situaciones estructuradas, y un paquete de aprendizaje estructurado desarrollado por Goldstien (1971) para la adquisición de destrezas interpersonales con el fin de incrementar el funcionamiento interpersonal adecuado.

Principales conclusiones: Los resultados mostraron que los tutores consideran más importantes las habilidades de aproximación y planeación que las de confrontación para aumentar de alguna manera las posibilidades de mejorar y/o desarrollar las competencias para el desempeño de su labor tutorial.

Los resultados podrían indicar que las habilidades de aproximación deben coexistir con las habilidades de planeación según la percepción de los docentes de Trabajo Social e Historia de la Universidad de Sonora para la práctica tutorial adecuada. Estos datos coinciden con los de Samayoa, Castell, Betancourt y Caballero (2005) donde los tutores del Departamento de Psicología indican a la habilidad de escuchar como la más importante para llevar a cabo las tutorías de manera positiva. Así mismo coincide con la opinión de los estudiantes de los Departamentos de Medicina, Enfermería y Psicología de la Universidad

de Sonora quienes consideraron a la habilidad de escuchar como la más relevante en la relación interpersonal tutor –tutorado para la adecuada práctica tutorial de los docentes tutores en Samayoa (2002).

El hecho de que los alumnos digan que les gustaría que sus tutores tuvieran la habilidad de escuchar y señalarla como muy importante tal vez signifique que los alumnos demandan la presencia de esa habilidad en sus tutores porque consideran que carecen de ella.

Partiendo que las tutorías es una estrategia para fortalecer la formación integral del alumno, y uno de los pilares de dicha actividad son los docentes que se convierten en tutores, es necesaria la elaboración de un perfil de tutor de la Universidad de Sonora a partir de la percepción que ellos tengan de las habilidades de necesarias para dicha actividad.

Un punto importante es identificar cuales son esas habilidades necesarias y específicamente dentro de la División de Ciencias Sociales. Por lo que se esta trabajando en un diagnostico de las mismas.

Con esto se pretende que facilite el trabajo del tutor y así mismo el involucramiento en programas de capacitación para ellos y lograr que todos los docentes se involucren al Programa Institucional de Tutorías.

11. “A diez años de la implantación del Programa de Tutorías en el Instituto Tecnológico de Hermosillo. Análisis diagnóstico”, presentado por Lic. Ana María Camacho Hernández y Lic. Francisca Zepeda Miramontes. El propósito del trabajo es elaborar diagnóstico que permita tomar las decisiones y acciones pertinentes.

El presente trabajo es un análisis de la implantación del Programa de Tutorías del Instituto Tecnológico de Hermosillo a diez años de su puesta en marcha; y con ello un diagnóstico que permite tomar decisiones hacia el programa y las personas que forman

parte de el para su realización y rendimiento. Los participantes son estudiantes del Instituto Tecnológico de Hermosillo, a quienes se les aplicó una Encuesta sobre Habilidades de Estudio.

La perspectiva teórica que guía el estudio es la propuesta de ANUIES sobre tutoría.

Principales conclusiones: Se generó el compromiso para el Fortalecimiento del programa de tutorías de el Instituto Tecnológico de Hermosillo a través del trabajo conjunto entre autoridades, coordinación del programa, tutores, maestros y alumnos para buscar la disminución de debilidades propias del programa y las amenazas a las que se enfrenta: Perfil del tutor; establecimiento de las horas frente a grupo con peso curricular. Fortalecimiento de asesorías académicas; establecimiento de mecanismos durante el proceso de selección; capacitación a tutores; selección adecuada de tutores; participación del consejo estudiantil en las asesorías en pares; involucramiento de los diferentes departamentos de la institución y la comunidad tecnológica para apoyar el programa (Jefes de departamento, academias y autoridades y muy importante, la difusión interna y externa del programa.

Segundo encuentro nacional de tutoría (2006)

12. “Valoración de la acción tutorial: una visión de los docentes”, presentado por M. C. Mireya Sarahí Abarca Cedeño, M. C. Maricela Larios Torres, M. C. Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas, con el propósito de conocer la valoración de la tutoría personalizada realizada por los docentes que participan en el programa de tutoría de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima.

Estudio cualitativo tipo descriptivo. Participaron 24 tutores (de un total de 28) de la Facultad de Ciencias de la Educación que aceptaron colaborar en el estudio y que participan

en el programa de tutoría personalizada. Se utilizó una escala tipo Likert abordando cuatro rubros de análisis: referente a la acción tutorial, con respecto a la actividad individual del tutor, con respecto al equipo de profesores y referente al centro educativo.

Perspectiva teórica, humanista, inspirada en Delors (1997).

Principales conclusiones: Podemos rescatar de este estudio la disposición que existe por parte del equipo de tutores de la facultad, pues la gran mayoría muestra interés en revisar el programa de tutorías, disposición para participar en el análisis de la misma (pues accedieron a participar en la investigación) y compromiso al colaborar sin ser esto parte de sus obligaciones y sin recibir ningún tipo de compensación.

El reto mayor lo encontramos en lo referente al centro educativo, que fue el rubro más bajo, y en este sentido se hace necesario revisar aspectos como la planificación de las actividades tutoriales, la disposición de tiempo para la realización de la tutoría o el diseño de estrategias que faciliten, principalmente a los docentes por horas, el brindar este servicio, la accesibilidad de la información escolar de los estudiantes tutorados y sobre todo la gestión de espacios adecuados para realizar esta labor tan importante, pues fue en este aspecto en el que se obtuvo la calificación más baja.

13. “El programa de tutorías en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y su impacto desde la perspectiva de los estudiantes”, presentado por Mtra. Mirtea Elizabeth Acuña Cepeda, Mtro. Rodolfo Rangel Alcántar, Mtro. Pablo Rodríguez Mata. El objetivo es indagar si —desde la percepción de los estudiantes— los docentes del plantel han dejado de ser conferencistas y expositores en sus clases y han llegado a convertirse en guías que conducen los esfuerzos individuales y grupales de los y las estudiantes, hasta lograr el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de éstos para el estudio,

despertando la motivación por el aprendizaje autónomo y significativo, según se promueve en los lineamientos institucionales.

Es un estudio cuantitativo, encuesta electrónica, en la que participó una muestra del 26% de 319 estudiantes de la generación 2002-2006, familiarizados con el proceso de tutoría desde su ingreso al programa de licenciatura, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

El instrumento fue un cuestionario propuesto por la Dirección General de Orientación Educativa y Vocacional (DGOEV) de la Universidad de Colima. El instrumento consta de 20 cuestiones relacionadas con las actividades del tutor y su desempeño; éstas tienen respuestas cerradas estructuradas en una escala de Likert. El cuestionario fue aplicado de manera electrónica y las respuestas se integraron en una base de datos, posteriormente se realizó un análisis estadístico del tipo descriptivo con la finalidad de identificar los aspectos en donde ellos consideraron que era necesario mejorar el programa.

La perspectiva que guía el estudio es la propuesta del programa de tutorías de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Conclusiones: De acuerdo con las opiniones de los estudiantes, la planta de profesores tiene una buena preparación académica para impartir tutoría y las herramientas necesarias para hacer eficaz el proceso. Sin embargo, los alumnos no están totalmente satisfechos pues se encuentran deficiencias principalmente en el proceso de asignación de tutor, lo que trae como consecuencia la falta de confianza para concretar la interrelación entre maestros y estudiantes, entorpeciendo las posibilidades del acompañamiento y dificultando la formación integral que se busca con la aplicación del programa.

A pesar de que en esta ocasión se rescató información importante desde la visión de los alumnos, no se cuenta aún con elementos suficientes para conocer el impacto de la

acción tutorial en el rendimiento académico de los estudiantes, ni con la opinión sistematizada de los profesores-tutores que participan en el programa. Por estas razones, consideramos que experiencias como la que se describe nos ofrecen la oportunidad para continuar abordando el tema, lo cual se debe hacer desde distintos enfoques: globalización, género, etcétera; como parte de una línea de investigación permanente en el ámbito académico de nuestra dependencia.

14. “Una experiencia en la aplicación del programa institucional de tutorías en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara”, presentada por Vizmanos B, López-Ortega A, López-Uriarte P., con el objetivo de identificar la proporción de alumnos que han recibido de manera específica información relativa al PIT del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), así como aquellos que tienen un tutor designado específicamente.

Estudio cuantitativo. Evaluación. Participan alumnos de las carreras de medicina, nutrición, enfermería, cultura física y deporte, cirujano-dentista y radiología.

Se elaboró cuestionario donde se establecieron dos criterios. En función del primer criterio (disponer o no de información del PIT), se comparó cuántos alumnos: 1) tienen designado un tutor, 2) realizan tutorías, 3) consideran que les es útil la tutoría y 4) valora la tutoría (positiva, negativamente o simplemente como un requisito). En función del segundo criterio (tener un tutor asignado), se comparó cuántos alumnos: 1) tienen información del PIT, 2) realizan tutorías, 3) consideran que les es útil la tutoría y 4) valora la tutoría (positiva, negativamente o simplemente como un requisito). También se buscaba identificar la proporción de alumnos que habían vivido una sesión tutorial, para saber qué mecanismo de comunicación usaron para su primer encuentro tutorial, y según si la vivieron o no, qué valoración tienen de la tutoría.

Para el logro de los objetivos planteados, en junio 2005 se aplicaron 426 cuestionarios mixtos con 25 ítems, en áreas del CUCS (salones, pasillos, ciberterrazas, etc.) de las que aleatoriamente, se capturaron el 47% (n = 201). Se analizaron respuestas dicotómicas (sí/no) y otras categorizadas. Se utilizó prueba de chi-cuadrada para comparar porcentaje de sujetos con/sin la variable en cuestión. Se excluyeron los casos “sin respuesta”. Se considera una $p < 0.05$ como significativa de una distribución no homogénea entre las opciones.

Conclusiones: Para implementar más eficazmente el PIT en el CUCS, es necesario promover el acceso a la información relativa a éste para los alumnos –idealmente, de recién ingreso-, ya que facilita la designación y la actividad tutorial, así como favorecer una percepción de utilidad de la tutoría y una valoración positiva de la misma. Además, es muy importante realizar una designación oficial efectiva de los tutores, que logre una difusión homogénea tanto para tutorados como para los tutores. Con la implementación de las tutorías, se aprecia como la percepción/valoración del tutor es más positiva que cuando no se ha tenido una sesión, por lo que, garantizar designación y primera sesión, serían dos procedimientos clave para que se iniciara el cambio de cultura que se precisa para darle a la tutoría, el papel relevante que puede jugar en el proceso formativo de pregrado. No obstante, las actitudes de quienes han sido incorporados al programa de tutorías en el CUCS son variables, cada día más positivas por parte de su planta docente que busca sumarse al programa y negativa por parte de los alumnos que lo consideran como una carga de trabajo extra que no le ven el beneficio lo que genera en un buen número indiferencia y en otros malestar. Resulta evidente que quienes han tenido experiencias positivas parten del hecho de haber elegido a su tutor a quien conocieron como su profesor y le solicitaron personalmente que fuera su tutor. Todas estas conclusiones nos van a permitir seguir

trabajando en la institución con el objetivo de lograr mejorar eficiente y documentadamente, el desempeño de los alumnos de pregrado.

15. “Perfil de nuevo ingreso como herramienta útil para el diseño de un programa institucional de tutoría”, presentado por José Guadalupe Marín, con el objetivo de Elaborar el perfil de los alumnos de nuevo ingreso a la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de la generación 2005-2008, de León, Universidad de Guanajuato, en cuanto a las características siguientes: a) conocimientos; b) inteligencia; c) intereses profesionales; d) motivación hacia el estudio; e) antecedentes académicos.

Estudio de tipo exploratorio, en el que participaron los estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2005-2008, conformada por 100 alumnos de los cuáles 18 son del género masculino. Facultad de Enfermería y Obstetricia de León de la Universidad de Guanajuato.

Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes:

Para el nivel de conocimientos se consideró el examen de conocimientos y habilidades básicas “EXHCOBA” de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); Test de Inteligencia Terman Merrill, s/f; Inventario de Intereses preferentes de Gereford, 1989; Guía de entrevista de selección de alumnos; Encuesta de antecedentes académicos.

Una vez aplicados todos los instrumentos se procede a su calificación para la obtención de los resultados a partir de cuales se procedió a su análisis estadístico mediante el uso de medidas de tendencia central e índices de porcentaje para la elaboración del perfil grupal.

Principales conclusiones: el 95 % de los estudiantes de nuevo ingreso presenta una capacidad intelectual normal (CI de 90 a 110), el promedio general de los alumnos de nuevo ingreso es de 8, en donde el 48 % se ubica en un rango de calificaciones que va

de 8 a 9, el 36 % no presentó reprobación en ninguna materia, siendo las de mayor reprobación las materias de matemáticas en un 26%, física con 16%, química 14% e inglés con un 12 %. Es importante hacer notar de nueva cuenta que aun siendo la carrera de enfermería una profesión del área de la salud en donde los conocimientos químicos y biológicos, como ya se señaló son básicos, existen alumnos con índice de reprobación en estas materias, lo cual también se reitera en los resultados de los exámenes de habilidades y conocimientos básicos en donde existe un bajo rendimiento en el área de conocimiento de biología del nivel de preparatoria, en tanto los conocimientos de estadística de preparatoria reflejan un mayor rendimiento, por lo que será importante tomarlo en cuenta durante el acompañamiento tutorial con estos alumnos.

3.5.1 Comentarios sobre las investigaciones previas

El recorrido por tres encuentros nacionales y uno regional, de 2003 a 2006, permite suponer que la tutoría sigue siendo un tema incomprendido, signado por el pragmatismo y la urgencia de dar cuerpo a las disposiciones del PNE 2001-2006 y, en el caso de Sonora, al PEE 2004-2009.

De las ponencias revisadas, dos se refieren a la tutoría en el doctorado (Moreno, COMIE VII, 2003; De la Cruz & Abreu, COMIE VIII, 2005). La tutoría en el postgrado encuentra su máxima utilidad al ser el vehículo de transmisión de las tradiciones de investigación de la institución en donde se estudia y de las propias del investigador que orienta al profesional en formación. Tal hecho queda claro en la afirmación que hace la Dra. Moreno Bayardo:

La relación de tutoría en un programa doctoral se construye entre un estudiante y un tutor cuya función, precisada por Sánchez Puentes (2000), alude al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el

estudiante, de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización [...]Se concluye que la relación de tutoría resulta por demás relevante en los procesos de formación para la investigación, las experiencias referidas por los estudiantes muestran que mucho de lo que éstos logran hacer o lamentan no poder hacer, tiene que ver con la forma que toma, en cada caso concreto, la relación de tutoría (COMIE VII, 2003).

El resto de las ponencias se ubican en el ámbito de la tutoría en los estudios de licenciatura, y presentan un panorama variopinto. Se tienen investigaciones que expresan una visión esperanzada de la tutoría como un medio para combatir el fracaso escolar, buscar la permanencia y evitar la deserción, buscar la calidad en los programas educativos y proporcionar a los jóvenes las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en su vida profesional y laboral (Canales, Agiss, Velázquez & Arano, COMIE VII, 2003), así como puntos de vista confiados en el poder del diagnóstico previo como forma del conocimiento de los estudiantes y su posible éxito escolar (Gómez, González & Martínez, COMIE VIII, 2005).

Entre las investigaciones referidas al nivel de licenciatura, también se expresa el reconocimiento de que algo nuevo ha ocurrido y que obedece a imperativos exógenos a la institución donde se trabaja:

Los tutores de la universidad consideran que dentro de la tutoría se pueden encontrar dos objetivos paralelos: uno institucional, que pretende responder a las exigencias mundiales y del país, en la exigencia que se le hace para mejorar la calidad de la educación en general; y el otro personal de los tutores, que pretende brindar un acompañamiento a los estudiantes en su trayectoria por la universidad y con ello lograr que los estudiantes encuentren elementos para desarrollarse de manera integral (Macías, COMIE VIII, 2005).

También se reconoce que la implantación del programa de tutorías conlleva algunos problemas:

Las creencias que prevalecieron en el grupo en cuanto su nueva forma de intervención se centraron en creer que se requiere desempeñar un modelo de tipo terapéutico para el que no están preparados, se les dificulta discriminar hasta donde los problemas

académicos pueden ser más producto de situaciones personales de corte afectivo que cognoscitivo. Uno de los problemas que enfrentó el grupo es que carecen de la infraestructura física en sus planteles para realizar esta nueva tarea y su temor es, que los programas se conviertan en mecanismos de control burocrático para docentes y alumnos y se pierda el objetivo central de la tarea: acompañar y apoyar al alumno de manera sistemática mientras estudia su carrera. (Canales, Agiss, Velázquez & Arano, COMIE VII, 2003)

Aunque, por otro lado, descubren que:

A lo largo de su vida profesional, han desempeñado la función de tutor en diferentes ocasiones y que, de alguna manera ha sido parte de su formación como docentes y su compromiso como educadores, su trabajo inmediato es iniciar el trabajo colegiado con sus colegas, buscar espacios de reflexión donde se dé la participación y la búsqueda a partir de lo que son como personas, como profesionales y como educadores. (Canales, Agiss, Velázquez & Arano, COMIE VII, 2003)

La implantación de la tutoría implica un reacomodo interno de las actividades y los medios de comunicación interpersonal en las instituciones, por lo que un trabajo en sus conclusiones destaca “la necesidad de implementar estrategias que faciliten la comunicación y cooperación entre tutores, de tal forma que compartan sus experiencias con respecto a la actividad de tutoría y además, debe haber una participación más cercana y activa por parte del personal que administra el programa” (Márquez, Primer encuentro regional de tutorías, 2006). Al respecto, se enumeran algunos aspectos que deben ser resueltos para fortalecer el programa:

Trabajo conjunto entre autoridades, coordinación del programa, tutores, maestros y alumnos para buscar la disminución de debilidades propias del programa y las amenazas a las que se enfrenta: Perfil del tutor; establecimiento de las horas frente a grupo con peso curricular. Fortalecimiento de asesorías académicas; establecimiento de mecanismos durante el proceso de selección; capacitación a tutores; selección adecuada de tutores; participación del consejo estudiantil en las asesorías en pares; involucramiento de los diferentes departamentos de la institución y la comunidad [...] para apoyar el programa (Jefes de departamento, academias y autoridades y muy importante, la difusión interna y externa del programa) (Camacho & Zepeda, Primer encuentro regional de tutorías, 2006).

Pero, además del “involucramiento” de profesores y autoridades, el programa debe tomar en cuenta a sus destinatarios:

De acuerdo con las opiniones de los estudiantes, la planta de profesores tiene una buena preparación académica para impartir tutoría y las herramientas necesarias para hacer eficaz el proceso. Sin embargo, los alumnos no están totalmente satisfechos pues se encuentran deficiencias principalmente en el proceso de asignación de tutor, lo que trae como consecuencia la falta de confianza para concretar la interrelación entre maestros y estudiantes, entorpeciendo las posibilidades del acompañamiento y dificultando la formación integral que se busca con la aplicación del programa (Acuña, Rangel & Rodríguez, Segundo encuentro nacional de tutoría, 2006).

No obstante, las actitudes de quienes han sido incorporados al programa de tutorías [...] son variables, cada día más positivas por parte de su planta docente que busca sumarse al programa y negativa por parte de los alumnos que lo consideran como una carga de trabajo extra que no le ven el beneficio lo que genera en un buen número indiferencia y en otros malestar. Resulta evidente que quienes han tenido experiencias positivas parten del hecho de haber elegido a su tutor a quien conocieron como su profesor y le solicitaron personalmente que fuera su tutor (Vizmanos, López-Ortega & López-Uriarte, Segundo encuentro nacional de tutoría, 2006).

Por otra parte, existen esfuerzos sistemáticos de investigación sobre el estado del arte en la tutoría, tal es el caso del equipo que coordina el Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (Jefe del Departamento de Análisis y Tendencias de la Orientación Educativa DGOSE – UNAM y miembro del consejo editorial de la Revista Mexicana de Orientación Educativa), que está trabajando sobre el *Estado del Conocimiento de la Tutoría Académica en las IES, 1995 –2005*.

En comunicación personal de fecha 16 de abril de 2007, el Dr. Muñoz Riveroll comentó al investigador lo que hasta el momento había obtenido de la revisión de la literatura sobre la tutoría:

De allí hemos obtenido esta sencilla pero contundente conclusión: La tutoría académica es el campo de conocimiento de la educación, más pragmático y anárquico; en donde se están reciclando estrategias ya muy utilizadas por los psicopedagogos y los orientadores educativos, con mucho menos claridad y sentido que la misma orientación educativa.

En México, se han imitado los modelos de tutoría de la educación española, sin embargo (esto lo tenemos bien documentado), los hispanos también acusan un utilitarismo y una falta de construcción teórica del constructo: tutoría académica.

Por lo que corresponde a los materiales revisados para el presente estudio, en ninguno se encontró expresada la necesidad de indagar acerca de las necesidades reales de la institución que permitieran afirmar la pertinencia del programa de tutorías y plantear, en todo caso, un modelo propio y acorde a las tradiciones académicas institucionales. No se advierte un ejercicio de autocrítica y se da por hecha la aplicación del programa, de manera que las preocupaciones expresadas están centradas en aspectos operativos que en ningún caso contravienen los lineamientos prescritos por ANUIES.

4. LA TUTORÍA EN EL DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA

La tutoría en el Departamento de Economía, se aborda desde el enfoque cualitativo, y la estrategia de investigación es el estudio de caso. De acuerdo con Stake (2005 p. 16), “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes”.

Por su parte, Kröll (2004, p. 253), dice que “... un caso es algo específico, tiene un funcionamiento específico; es un sistema integrado. Como tal, sigue patrones de conducta, los cuales tienen consistencia y secuencialidad, aunque el sistema tiene límites (Goode & Hatt, 1969; Stake, 1994)” y advierte que, “su uso, sin embargo, no es privativo de una orientación de investigación. Se emplea tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa.”

En este sentido, incorporaré algunos antecedentes históricos de la Escuela de Economía, describiré el contexto institucional de aplicación del programa y las características de los profesores, para enseguida dar paso a la descripción del caso de la tutoría en Economía, iniciando con la presentación de la parte correspondiente a la tutoría en las entrevistas en bruto, seguidas del análisis correspondiente.

Como se advirtió en apartado anterior, el marco de la investigación es de tipo constructivista. En ese sentido, cabe señalar que:

El constructivismo no es una teoría acerca de la enseñanza. Es una teoría acerca del conocimiento y el aprendizaje. A partir de una síntesis de los trabajos actuales en psicología cognitiva, filosofía y antropología, la teoría define el conocimiento como temporal, en desarrollo, mediado social y culturalmente, y por consiguiente, no objetivo. El aprendizaje desde esta perspectiva es entendido como un proceso autorregulado de resolución de conflictos cognitivos internos que a menudo llegan a ser evidentes a través de experiencias concretas, discurso colaborativo y reflexión (Brook, 2007, p. vii).

El conocimiento no depende, entonces, de la sola percepción del sujeto frente al objeto, sino que está mediado por la interacción del sujeto con el objeto y por la serie de relaciones interpersonales que se desarrollan en un contexto socio-histórico determinado que es, por otra parte, cambiante.

Por ejemplo, al discutir el constructivismo, Crotty (citado por Creswell, 2003) identificó varios supuestos:

1. Los significados son contruidos por los seres humanos en tanto ellos participan en el mundo que están interpretando.
2. Los seres humanos participan en su mundo y obtienen sentido de éste con base en su perspectiva histórica y social –nacemos en un mundo de significado otorgado sobre nosotros por nuestra cultura–. Así, los investigadores cualitativos buscan comprender el contexto o escenario de los participantes mediante visitas a este contexto y obtención de información de manera personal. También construyen una interpretación de lo que encuentran, una interpretación modelada por la propia experiencia y los antecedentes de los investigadores.
3. La generación básica de significado siempre es social, surge de la interacción con una comunidad humana. El proceso de la investigación cualitativa es en gran parte inductivo, con la generación de significado por parte del investigador a partir de los datos obtenidos en el campo.

Entonces, estamos hablando de un estudio de caso que se ubica dentro de un marco de tipo constructivista, en donde la función del investigador es, de acuerdo con Stake:

De todas las funciones, la de intérprete y recolector de datos es fundamental. La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es

algo que se construye, más que algo que se descubre. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen sus conocimientos a partir de la experiencia y por lo que se les dice de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. En las escuelas, estudian la ciencia, memorizan respuestas y hacen experimentos. Lo que conocen de la realidad es sólo aquello que han llegado a creer, y no lo que han verificado fuera de su propia experiencia. La verificación de que el sol curva la luz que una estrella irradia hacia la tierra no cambia la interpretación que el hombre hace del sol, la luz y la estrella. En qué forma deben contribuir los investigadores en estudio de casos a la experiencia del lector depende de su concepto de conocimiento y de realidad (2005, p. 89).

En consecuencia:

La investigación con estudios de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Aceptar una visión constructivista del conocimiento no obliga al investigador a abstenerse de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, una visión constructivista invita a ofrecer a los lectores buena materia prima para su propio proceso de generalización. Se destaca aquí la descripción de las cosas a las que normalmente prestan atención los lectores, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas, y no sólo una descripción de lugares comunes, sino una “descripción densa”, las interpretaciones de las personas más conocedoras del caso. El constructivismo ayuda al investigador en estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones en el informe final (Stake, 2005, p. 91).

En el análisis, seguiré la tendencia de la teoría crítica, por considerar que resulta congruente para la comprensión de las manifestaciones de los participantes.

Respecto a la teoría crítica, Creswell (1998) dice que:

La teoría crítica surgió del pensamiento de un grupo de alemanes en la década de 1920, conocido como la Escuela de Frankfurt. Variantes de la teoría crítica abundan en todas las disciplinas de las ciencias sociales, pero el punto central es que un investigador podría incluir el estudio científico de las instituciones sociales y sus transformaciones a través de la interpretación de significados de la vida social; los problemas históricos de dominación alienación y luchas sociales; y una crítica de la sociedad y la previsión de nuevas posibilidades.

En términos generales, la teoría crítica rechaza justificar la realidad socio-histórica presente por considerarla “irracional”, es decir, injusta y opresora, por lo que sustenta la búsqueda de una realidad más racional y humana. Rechaza, por ende, la concepción

tradicional de la teoría social, que postula una actitud contemplativa, desinteresada, que presupone identidad e inmediatez (sujeto-objeto) y adecuación (concepto-cosa), y que opera por derivación a partir de principios generales y últimos:

Para enfocar la realidad desde una perspectiva crítica es necesario dejar de lado tanto la posición hegeliana que pretende identificar lo racional con lo real, como el positivismo, que considera a los hechos como el único aspecto de la realidad. En cualquiera de los casos, se produce una absolutización de los hechos, que promueve su aceptación, descartando de plano, la mirada crítica (Teoría Crítica, 2007).

La trascendencia de la teoría crítica, como dice Lois Tyson (citado por Álvarez, 2004), estriba en que:

A través de ella se puede ver al mundo, a las personas y a nosotros mismos de maneras diferentes; esto puede influir de manera importante en nuestros actos cotidianos, en la educación de los niños sea en el hogar o en la escuela, en cómo se valora a los medios de comunicación, cómo nos comportamos como votantes en una democracia, cómo reaccionamos ante otros que tienen puntos de vista y visiones diferentes en aspectos sociales, políticos o religiosos, y cómo reconocemos y manejamos nuestros propios motivos, miedos o deseos. Y si creemos que la producción humana –literatura, cine, música, arte, ciencia, tecnología, arquitectura– son desarrollos de la experiencia humana y por ello reflejan el deseo, conflicto y potencial humano, podemos aprender a interpretar esas producciones y así aprender algo importante sobre nosotros como especie (pp. 44-45).

Sobre la vigencia de la Teoría Crítica en la actualidad, Álvarez (2004) señala:

Hoy, la teoría crítica se encuentra inmersa en diversos marcos interpretativos, así como en algunos métodos para la recolección de información [...]. Baste mencionar por ahora la teoría crítica en la investigación-acción, la teoría crítica en la etnografía, la didáctica crítica, el análisis literario desde la teoría crítica, y la teoría crítica en el constructivismo (pp. 46-47).

Asimismo, se recurre a la posición de Paulo Freire, a fin de enfocar, desde el pensamiento crítico educativo latinoamericano, la interpretación de los datos.

Para lo anterior, se consideran como la base de la interpretación las ideas-fuerza de Freire, recuperadas por Jesús Palacios (2002):

a) Para ser válida, toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar; sin esa reflexión el sujeto quedaría convertido en objeto; sin ese análisis del medio, el hombre quedaría en el vacío. La tarea de la educación es, precisamente, ayudar al hombre a que, partiendo de lo que constituye su vida, se convierta en sujeto.

b) El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto; mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más “emerge” plenamente consciente y comprometido, dispuesto a intervenir respecto a la realidad para cambiarla. Ya nos hemos referido antes a este problema: educar no es someter, es concientizar.

c) En la medida en que el hombre, integrado en su contexto, reflexiona sobre ese contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.

d) El hombre crea cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean. La cultura, por lo tanto, no es sólo una adquisición sistemática de la experiencia humana –adquisición crítica y creadora–, sino que es también la aportación que el hombre hace a la naturaleza.

e) El hombre es creador de cultura por sus relaciones y sus respuestas, pero además, el hombre es hacedor de la historia. En la medida en que el ser humano crea y decide, las épocas históricas se van formando y reformando. La historia es la respuesta del hombre a la naturaleza, a los otros hombres, a las relaciones sociales.

f) Es preciso que la educación esté –en su contenido, en sus programas y en sus métodos– adaptada al fin que se persigue, es decir, a permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia, etcétera (pp. 525-526).

4.1 Notas sobre la fundación y trayectoria de la Escuela de Economía

La Escuela de Economía tiene como antecedente el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad de Sonora, de ahí surgen las primeras iniciativas que implican la presencia de profesionales de la Economía en los procesos de planeación económica del Estado de Sonora, estrechamente ligadas al Plan de Diez Años del gobernador Luís Encinas Johnson, exrector de la UNISON, que pretendía llevar por la ruta de la industrialización y el mejoramiento de las condiciones del entorno urbano de la entidad (Universidad de Sonora, 2002).

El instituto fue fundado en 1960 y ahí laboraron los maestros fundadores de Economía, Gerardo Gaona Lizárraga, Ramón Figueroa Rendón, César Rubio García y Francisco Navarrete Santana.

El licenciado Gaona fue el impulsor del proyecto fundacional y autor del primer plan de estudios de la carrera, así mismo ocupó el puesto de director (septiembre a diciembre de 1970) de la naciente escuela, que fue fundada en 1970, iniciando actividades académicas el 21 de septiembre de ese mismo año. Al siguiente semestre, el licenciado Gaona se retiró y fue sustituido por Ramón Figueroa Rendón por el período 1971-1974, y fue quien impulsó la primera y segunda reforma al plan de estudios, en 1971 y 1972 respectivamente.

Sobre el arribo del Licenciado Ramón Figueroa Rendón a la dirección de la naciente escuela, un periódico tabloide de la época da cuenta del hecho, informando que era originario de Ciudad Obregón y que cursó estudios de economía en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), con estudios de postgrado en la Escuela Nacional de Agricultura, en Chapingo. La nota periodística da también la buena nueva de que, poco después de haber tomado posesión del cargo, el Licenciado Figueroa dio a conocer el nuevo plan de estudios para el segundo semestre, en el que se incluyen “dos nuevas y fundamentales materias: Historia de la Economía y el Centro de Economía Aplicada, que deberá servir al alumno para unir la teoría con la práctica” (Noticiero del Noroeste, 11/02/71).

En el tiempo de la fundación de la Escuela de Economía la oferta universitaria era sumamente modesta y privaba el marco normativo derivado de la ley orgánica número 39, aprobada el 14 de agosto de 1953 y vigente desde el 14 de septiembre de ese año, con una estructura simple que tenía a la cabeza el Consejo Universitario presidido por el rector y en las unidades académicas los consejos técnicos presididos por los directores de escuela (Castellanos, 1992; Moreno, 1985; 2007).

El 26 de julio de 2000, en Ciudad Obregón, Sonora, me entrevisté con el Licenciado Figueroa, a fin de que, de la propia voz de uno de los testigos y actores privilegiados del acontecer universitario de la segunda mitad de los años sesenta y primeros años de los setenta, tuviéramos una semblanza de lo que fue su participación en la fundación de la Escuela de Economía y las condiciones de los primeros años de funcionamiento. Se usarán las siglas “DA” para indicar al entrevistador, y “RF” en las referencias al licenciado Figueroa.

DA: Cuándo y cómo llegaste a la Universidad de Sonora.

RF: Yo llegué a la Universidad de Sonora aproximadamente en marzo de 1966, estaba recién egresado de la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional y me fui a Hermosillo, con la buena fortuna de que muy pronto me pude colocar en la Universidad de Sonora, en lo que era el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Este Instituto estaba dirigido por el Ing. Armando Hopkins Durazo. Ahí ingresé como auxiliar de investigación y por allá en septiembre, cuando se iniciaron las clases, me dieron la oportunidad de impartir la materia que se llamaba Economía General en la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales, de tal manera que combinaba mi trabajo como investigador y como docente en esa escuela. Después también pude dar clases en la Escuela de Contabilidad, y así fue como llegué yo a la Universidad de Sonora como investigador y como docente.

DA: En general, ¿cuál es tu impresión de esa Universidad en la época que llegaste? ¿Economía existía, si no existía cuáles pudieron haber sido los determinantes para que esto ocurriera?

RF: Bueno cuando yo llegué, la escuela de economía no existía. La escuela se creo en septiembre de 1970. Cuatro años después. Pero lo curioso es que ya existía un instituto de investigaciones económicas.

DA: ¿Y qué era lo que hacían en el instituto?

RF: El Instituto de Investigaciones Económicas. Por lo pronto el Ing. Hopkins, como Ingeniero, se supone que no tenía el perfil para dirigir un Instituto de esa naturaleza, pero él estaba muy interesado. El hecho es que yo le admiro al Ing. Hopkins el hecho de ver iniciado dentro de la universidad esos trabajos, porque quizá a él le interesaba como político. El Ing. Hopkins en esa época ya había ocupado el puesto de elección popular que era diputado local, no sé por qué distrito, creo que el de Magdalena y él estaba dentro del Partido Revolucionario Institucional. Tenía por ahí una comisión dentro del partido: era en el Departamento de Estudios Económicos del partido, no sé si en aquella época pertenecía o dependía del CEPES [Centro de Estudios Económicos y Sociales], el caso es que él llevaba a cabo este tipo de investigaciones

tanto en el partido como dentro de la universidad, y yo le reconozco esa función que tenía. A pesar de ser ingeniero tenía muchas inquietudes sobre la economía de Sonora.

Yo recuerdo que en aquella época, dentro del proyecto de trabajo, estaban haciéndose monografías de los municipios mas importantes del Estado de Sonora y, cuando yo ingresé, el ingeniero me comisionó para que hiciera una investigación del impuesto predial del Estado de Sonora, que quedamos en que esa investigación me serviría a mi también como tesis para obtener mi titulación en el Politécnico y, efectivamente, yo elabore todo lo que era el programa a desarrollar, el proyecto y todo y me dedique a recabar la información, etcétera, con la influencia que él tenía en el medio, principalmente en Hermosillo, pude lograr información en el gobierno del estado sobre lo que era el catastro, la información sobre el impuesto predial. El caso es que también había ese tipo de investigación y tenía una bibliografía muy importante, inclusive para lo que era el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad de Sonora. Otra investigación que me tocó llevar directamente junto con otras personas en coordinación con el Banco de México y el instituto, fue la matriz de Insumo-Producto del Estado de Sonora, donde se llevó a cabo toda la primera parte que fue recabar información estadística sobre la producción agrícola, ganadera, industrial, de servicios, etc., y se formó un conteo muy interesante, en coordinación con personal del Banco de México que estaba ahí en Hermosillo. Una vez que se tuvo esta información, nos fuimos a México, al Banco de México, al Departamento de Estudios Regionales que fue donde terminamos ese estudio. Creo que si evaluamos, en el tiempo que yo estuve ahí, el trabajo de ese instituto, para mí que era misión con cierto respeto, con cierta información respetable, porque éramos economistas los que estábamos ahí, más el Ingeniero y el Lic. [Gerardo] Gaona [Lizárraga], precisamente que fué el primer director de la Escuela de Economía. Él trabajaba de medio tiempo porque trabajaba en el gobierno del estado, en el Gobierno de Luís Encinas Johnson. Después llegó otro investigador que estuvo muy poco tiempo ahí, era de Sinaloa y salió. No conozco las causas. Después estuvo el Lic. [César] Rubio [García] y nos tocó recabar de toda la información para el estudio de planeación de la Universidad de Sonora dirigido por Pablo Latapí que, por cuestiones políticas probablemente, no se aplicó. El caso es que estábamos en un momento difícil; por ejemplo, dentro de la Universidad de Rector estaba el Dr. [Moisés] Canale [Rodríguez], pues él tenía convicciones políticas y, cuando yo estaba en la ciudad de México en el Banco de México trabajando, recibí la noticia de que había renunciado el Dr. Canale. Estaba laborando en la Matriz de Insumo-Producto y apenas la estábamos “armando” como dicen, y lo mismo sucedió con el Ing. Hopkins: renunció también. La Universidad comenzó a entrar en un proceso difícil.

Al frente de la Institución quedó comisionado nada más, temporalmente, el Lic. Gilberto Gutiérrez Quiroz actual Senador, un político de aquella época y que sigue siendo. Él me informaba sobre los acontecimientos y a través de él yo recibía los pagos que mandaban para mi manutención allá en México. Estuve un tiempo por allá. Eso fue el 67 cuando la invasión a la Universidad de Sonora por parte de la fuerza armada. Estaba muy álgido el problema en Hermosillo, el problema de la sucesión gubernamental [del gobierno de Luís Encinas hacia el de Faustino Félix], etc. El caso es que hasta esos momentos el Instituto de Investigaciones Económicas entra en una crisis. Cuando yo regresé no sabía a quien dirigirme como jefe. El caso es que regresé de México, me reporté y ahí quedé.

Después de Canale, el Lic. [Roberto] Reynoso Dávila ocupó la rectoría y bajo su rectorado se hicieron los trámites para que se hiciera el famoso estudio de planeación de la Universidad de Sonora. Pablo Latapí era el Director del Centro de Estudios Educativos, A.C. Una asociación civil con domicilio en la ciudad de México. Una persona muy capaz, era doctor en educación por la Universidad de Bonn en Alemania, un jesuita, por cierto, muy capaz. En ese nuevo estudio, nosotros los que quedábamos en el Instituto de Investigaciones Económicas, se nos comisionó para que auxiliáramos al Dr. Latapí, y ahí estuvimos trabajando con él hasta que tuvimos toda la información estadística, etc. La entregamos ahí en las mismas oficinas del Instituto de Investigaciones económicas y se elaboró de hecho ahí el estudio de planeación, se entregó en la rectoría y después de ahí no supe. De hecho, yo creo que se archivó, no sé si tú lo conozcas. Lo mismo sucedió con la Matriz de Insumo-Producto: no supieron aprovecharla ni el Gobierno del Estado, ni los industriales, ni los comerciantes. Había ahí una información muy interesante sobre la matriz insumo producto. De hecho es un estudio cuantitativo de la economía regional sonorense, y pues ahí se quedó.

Hasta ahí, una vez que se terminaron los estudios, pues la Universidad de Sonora tenía muchos conflictos, muchos problemas: ese era el ambiente que había.

De hecho, la Universidad de Sonora estaba en un crecimiento muy importante desde el punto de vista poblacional estudiantil. Aunque había nada más 6 carreras a nivel profesional estaba creciendo, porque era aquella época en que el país tenía altas tasas de crecimiento poblacional, y la Universidad era la única institución de educación superior que había aquí en Sonora, en los años 60. Entonces, todos los que podían estudiar, y los que no podían pues también se iban a ver cómo le hacían, pero estudiaban. Yo recuerdo que cuando me metía al aula en la Escuela de Derecho tenía que salirme y llevar a los alumnos, que eran grupos de 80, al auditorio de la Escuela de Ciencias Químicas. No sé, probablemente las autoridades tenían problemas presupuestales, problemas políticos para obtener apoyo presupuestal para desarrollar la Universidad. Era un ambiente difícil. Claro, mucho alumnos se dedicaban a estudiar pero en esa época, en esos años 66, 67 que vino la sucesión [gubernamental de Sonora], ya había mucha inquietud estudiantil, a través de la prepa, mucha inquietud estudiantil. Después los grupos que estaban dentro del movimiento estudiantil fueron arrollados por fuerzas más superiores dentro de la política del Estado, pues ya conocemos el movimiento del 67 dirigido por los aguiluchos, por Patricio Estevez. Los dirigentes todavía andan por ahí, algunos acomodados otros desacomodados pero ahí andan. Ese era el ambiente estudiantil, el ambiente político, el ambiente económico, de la Universidad de Sonora cuando yo llegué.

Cuando yo llegué la escuela de economía pues todavía no existía. Una vez que el Lic. Gerardo Gaona Lizárraga [el primer Director de la escuela de Economía] renunció para irse a la ciudad de México a una comisión en el Banco de Crédito Agrícola, cuyo titular era el Lic. Encinas Johnson. Se fue para allá. Después yo me quedé comisionado. Era rector entonces el Dr. [Federico] Sotelo [Ortiz].

El Dr. Sotelo me dio el nombramiento de Director comisionado. El Consejo Universitario es el que aprueba; entonces se propone una terna y se hace el nombramiento de Director de una escuela. En aquella época, por la situación que

prevalecía, probablemente, el Rector tenía la autoridad para dar nombramientos temporales, comisionados, entonces yo estuve de Director Comisionado funcionando los 3 años que estuve en la Dirección de la Escuela de Economía. O sea, en cualquier momento la Rectoría me podía decir “se te acabó la Comisión”. No era el Consejo, no se sometía al Consejo. Acepté, y con ese carácter ingresé a la Escuela de Economía y por supuesto, porque teníamos carencia de maestros, tuve que hacerla de director y de maestro, impartiendo algunas materias. Esa era la situación.

DA: ¿Qué época era esa cuando estuviste como Director Comisionado?

RF: De febrero aproximadamente del 71 a marzo del 74, renuncié a la Comisión como comisionado de la Dirección, 3 años aproximadamente.

DA: ¿Cuáles son las autoridades de acuerdo a la normatividad de la época?

RF: Estaba el consejo técnico, el consejo técnico que era una autoridad en la escuela, todos los acuerdos que se llevaban a cabo del reglamento, se discutían dentro del seno del Consejo Técnico integrado por maestros y por alumnos y el Director. Los acuerdos que se tomaban ahí, yo los llevaba a rectoría para su ejecución si es que procedía. De hecho no había subdirector. Cuando ingresé había nada más un grupo de estudiantes. Es todo. 50 alumnos, muchos de ellos eran maestros normalistas. Un grupo que tenía ciertas influencias ahí, políticas, dentro de la escuela, por las conexiones que tenían dentro del Partido [Revolucionario Institucional]. ¿Quiénes ocuparon los puestos de autoridad? Como te digo, nada más había dos instancias. ¿Qué características tenía el plan de estudios? En forma general tenía un carácter técnico, primero así en forma general, porque yo desconozco cómo lo elaboró el primer director. Tengo entendido que el primer director fue el que propuso ese plan de estudios ante el Consejo Universitario y se aprobó, pero desconozco quiénes lo auxiliaron a él para la elaboración de este plan de estudios, las asignaturas, las horas asignadas a cada materia, las evaluaciones, etc. Yo recuerdo así poco, que platicando con el Lic. Gaona, me decía que él quería darle un carácter más técnico aunque yo veía que el número de materias, esa orientación más técnica como contabilidad y administración, estadística; en el transcurso de los tres años que estuvimos, se estaban revisando constantemente los problemas de la escuela de economía. Una escuela que nació nomás con la bendición, yo creo, del rector, porque no teníamos recursos.

Respecto al primer plan de estudios de la escuela, Pedro Moctezuma (que fue alumno en la primera generación y, posteriormente el primer jefe de departamento conforme la ley orgánica 4) nos comenta que, efectivamente, el Licenciado Gaona se había encargado de formular el primer plan de estudios, tomando un poco de algunos planes de estudios que se impartían en diversas universidades, como la UNAM, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Puebla, principalmente, pero recuerda que “él [Gaona] mencionó

como cinco universidades, entonces [...] empezó a tomar lo que a él le pareció que podía conformar el plan de estudios y así se armó el plan” (Moctezuma, 2000).

Continúa Ramón Figueroa:

Estábamos en una de las aulas del ala norte del Edificio Principal y ahí estaba la dirección, casi en dos aulas, estaba la dirección y una pequeña biblioteca y el aula, eso era todo. La planta de maestros, en el primer semestre era principalmente materias de contabilidad y teoría económica la más importante. Matemáticas y las matemáticas pues, son un recurso técnico dentro de la economía, de la ciencia económica. Muy importante, pero... Estadística.

Teníamos problemas de maestros, cuando nos fuimos ya a las materias como geografía económica, teoría monetaria, etc.; ya requerían de especialistas, gente más especializada. Recuerdo que en una ocasión el Lic. Rubio y yo tuvimos que ir a México en un Volkswagen que tenía yo; nos fuimos a conseguir a maestros.

Llegamos primero a la Universidad de Sinaloa a la escuela de Economía, había un problema muy fuerte, de los enfermos. Creo que estaba peor la Escuela de Economía en cuanto a desorganización que la nuestra, no en el aspecto cultural. De ahí nos fuimos a Guadalajara y de ahí a la UNAM, y entrevistamos al Director de la escuela de economía que era el Lic. [José Luís] Ceceña, el papá. Nos atendió muy bien, nos recomendó algunos maestros, platicamos con los maestros, y ya para entonces estaba el Lic. Castellanos como Rector [de la Universidad de Sonora].

No fue fácil porque, pues tenía que ofrecerse a los maestros cierta seguridad. Venirse desde tan lejos para acá generalmente ellos acostumbrados a otro clima, venirse para acá, etc., y hubo algunos que aceptaron, otros no los aceptaron. Acuérdate que el Rector principalmente es el que decide si se acepta o no a un maestro, al menos en aquella época, y se tuvieron que ir, devolver. Muchos problemas de ese tipo. Tenía problemas en la impartición de la Teoría Social y Económica de Marxismo, etc. Y con todos. Una Escuela huérfana. Los maestros y un servidor nos juntamos: ¡no echarnos para atrás! Vinieron maestros como el profesor [Carlos] Ferra, muy preparado por ser marxista. Picopancho [Francisco] Navarrete. Personas que han impulsado mucho desde el punto de vista académico a la escuela naciente.

Problemas de tipo ideológico. La influencia de los grupos enfermos de Sinaloa, la proliferación de ideologías nuevas, entre comillas, dentro de la sociedad sonorense, la gran difusión que con motivo de la apertura del presidente Echeverría se dio tan fuerte que comenzaron a entrar a nuestro país publicaciones de más allá del muro de Berlín, de la Cortina Hierro, publicaciones de la Habana, difundiendo las teorías de la ciencia económica de tipo marxista. Todo eso necesario para la formación del estudiante de economía, de los futuros economistas, con todo y su revisionismo de los textos que nos mandaban de Rusia, etc., era una novedad, para los estudiantes, en el aspecto ideológico, político, los métodos de la economía política etc. Era aquello una efervescencia, por eso es que se dieron esos movimientos dentro de la Universidad de Sonora, de grupos que se radicalizaban en un momento dado, y se confundieron con aquél momento del aperturismo después del 68.

Creo que todo esto, Darío, nos muestra una situación muy importante. Si nos preguntamos cómo surge la Escuela de Economía de la Universidad de Sonora, quién la funda, o qué, yo creo que no es una persona. Es el momento histórico que está viviendo la Universidad de Sonora. Acuérdate de las escuelas más radicalizadas en 1967, aunque no existía la escuela de economía que se supone que era donde se discutían las diferentes corrientes económicas, políticas, ideológicas, etc., pero acuérdate cómo surgen, en ciencias químicas, radicalizados; la escuela de derecho, donde se supone que se podían discutir más esas corrientes, sí se dieron. Y una vez ya funcionando la escuela de economía, comienzan a surgir, en la escuela de economía, con los maestros, alumnos, ya posiciones más científicas de la ciencia económica. Si esto lo ponemos como una función matemática, yo creo que la Escuela de Economía estuvo en función de muchos elementos, muchos factores, el apreturismo del gobierno federal, el antecedente del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad de Sonora, las pocas carreras que ofrecía la Universidad de Sonora, 6 carreras de tipo profesional: estaba la escuela de Administración de Ranchos, que era técnica, allá en santa Ana, estaba la escuela de trabajo social que también era técnica, podían ingresar de la secundaria, ya después se profesionalizó; estaba la escuela de Enfermería también que no era licenciatura. Esas 3 escuelas. De hecho, la Universidad de Sonora tenía una oferta muy pobre de carreras y la población creciendo y creciendo. Entonces probablemente por ahí va la causa por la cual la determinación de fundar la escuela. Además como en toda universidad, debe ofrecer más alternativas para estudiantes, escoger sus carreras; Economía como un elemento que venga a ensanchar los conocimientos universales.

Yo recuerdo que la economía que se daba cuando yo ingresé, cuando comencé a dar clases en la escuela de Derecho, en la escuela de Contabilidad, eran unos programas muy pobres de economía que estaban ahí. Cuando comenzamos a ver el Manual de Economía Política de la Academia de Ciencias de la URSS, comenzó a verse otro panorama, yo recuerdo que cuando dije, “bueno y el programa”, “sácalo” me dijeron. Bueno, nada más me salí del plan y me comencé a basar en algo más científico en economía, en general. Conceptos muy generales de la economía. Quizás por la escasez de economistas que había, los maestros de la escuela de Derecho con todo y sus buenas intenciones, quizás por el propio programa que tenían, la materia de economía se veía muy de refilón. El caso es que la presencia ya de la escuela de Economía con alumnos, maestros, una bibliografía que, yo recuerdo, era muy escasa. Comenzamos a organizar la biblioteca, muy especializada, a tal grado, para mi juicio creo que era, después de la Biblioteca Central, la biblioteca de la escuela de economía, por mucho, muy bien organizada, con muy buena atención.

Las personas que eran estudiantes de la escuela la atendían y los propios maestros sugerían la adquisición de textos, etc., y todo eso, aunque no teníamos apoyos económicos, materiales, como podíamos llevábamos a cabo nuestro trabajo. Como director ese fue mi desempeño principalmente. Yo suplía cuando no teníamos un maestro, yo la hacía ahí de comodín: di Teoría Monetaria, di Teoría Económica, di Geografía Económica.

DA: ¿Cuáles eran los grupos beligerantes dentro de la escuela en la época en que usted fue autoridad?

RF: Creo que había cierta armonía dentro de los grupos. En la primera generación, no había un enfrentamiento, puede decirse, entre estudiantes. De hecho el grupo de alumnos que ya eran maestros [normalistas], que se inscribieron a la escuela de economía y que provenían del partido, de la CNOP.

Creo que al menos en primero y segundo semestre no había mucho que decir: traían ya ciertas ideas. De hecho Ruelas, José Ruelas, incluso quizá por no poder platicar con los propios alumnos por la terminología que utilizaba y además los muchachos apenas comenzaban a adentrarse en las teorías del valor, en los conceptos de la economía política, etc.; no había discusión entonces. Cuando ingresó la 2ª generación, a la cual perteneciste [se refiere a Enrique Montesinos, presente en la entrevista y alumno de la segunda generación, 1971-1976], como era muy pequeña, había más unificación, había más cohesión, como eran... ¿cuántos eran?

Enrique Montesinos: Éramos 17 y quedamos como 10, pero el primer año estábamos 57. Realmente, del 73 estás hablando.

RF: No recuerdo yo si haya habido algún conflicto fuerte entre alumnos o entre maestros, yo creo que no había condiciones todavía para elementos de discusión ideológica, política, etc., todavía.

Los grupos beligerantes se daban a nivel universidad: rectoría, el Consejo Universitario, la ley orgánica, etc. La forma en que los grupos universitarios fueron absorbidos por las fuerzas políticas de aquella época y los utilizaron, para un “movimiento estudiantil” que, para mi juicio, no estaba organizado. Fue apoyado por ciertos grupos políticos interesados en obtener la gubernatura, estuvo fuerte el problema. A nivel universidad si había grupos beligerantes tanto dentro como fuera: grupos externos que se metieron a la universidad, como grupos internos que lanzaron fuera de la universidad. ¿Qué perseguían? Pues, yo recuerdo que no había grupos beligerantes, lo que sí dentro de la escuela había grupos que se interesaban en el plan de estudios, analizar la estructura del plan de estudios y las asignaturas que estaban acomodadas dentro de los semestres, en los contenidos o materias que según ellos, deberían de ir, en lugar de sexto semestre, en cuarto semestre, como apoyo para las que se iban a ver y algunos contenidos de algunas materias. Pero eso era al interior de la escuela. Todavía seguía siendo chiquita la escuela. Después algunos de ellos se enrolaron dentro de los movimientos. De hecho, la forma en que los estudiantes de la Escuela de Economía, los maestros inclusive se metieron al movimiento, fue cuando se discutió la ley orgánica de la Universidad. Cuando se formaron las comisiones de maestros y alumnos para la revisión de la ley orgánica. Todos estos sucesos relevantes de la lucha política en la que participé directamente, yo como director; yo fui de los que apoyaron la nueva ley orgánica [...] Traigo yo aquí un borrador de lo que proponíamos nosotros; no la traigo, pero yo recuerdo que, esta ley que se propuso, que se elaboró, “proyecto de reforma universitaria basado en el análisis de la situación existente en la Universidad de Sonora presentando a la asamblea plenaria y a la base estudiantes por el comité coordinador del consejo directivo de la FEUS para su discusión y crítica”, yo recuerdo que ya una vez, un documento a la opinión pública, le llamamos lo que era, como se aprobó por la coordinación esta [probable referencia a la Comisión Mixta] y luego se sometió al Consejo Universitario. El Consejo Universitario la aprobó con mucha reticencia pero la aprobó, pero al irse al Congreso

ya tenían hecha otra. Yo participé en ese evento puede decirse, en manifestaciones que se hicieron partiendo de la Universidad hasta el Palacio de Gobierno, yo recuerdo una manifestación muy grande, de unas 5,000 gentes, que íbamos por todo el Bulevar Transversal hacia la calle Matamoros, luego bajamos por la calle Serdán y llegamos al Palacio, y recuerdo que era una chulada, que nos tomaban fotografías. Resulta que muchos fotógrafos eran parte de la Policía Política, y el caso es que nosotros salimos en muchas fotos. En una ocasión me dijeron que andaban una fotografías mías, en Gobernación. Era manifestación de protesta que para mi juicio tenían fundamento y pues no eran manifestaciones de alumnos que se dedicaran a destrozar, absolutamente. Eran pacíficas, se llegaba allá, había un orador, se planteaba el objetivo que se tenía con la manifestación, etc., el caso es que en esa forma yo participé siendo Director de la Escuela de Economía, y como estaba en favor de esa ley. A los pocos días renunció Sotelo y luego vino [Lic. Alfonso] Castellanos [Idiáquez]. Como siempre yo apoyé la ley pues tuve problemas con la Rectoría, a principios del 73, 74, puse mi renuncia al rector: no hubo problema para aceptarla.

Hasta ahí esos 3 años, yo recuerdo esas manifestaciones muy importantes, muchos alumnos, mucha gente, pidiendo pues, una Ley Orgánica más democrática. Mira, en lo que respecta a qué tipo de influencia recibían del exterior, pues acuérdate que el 68, aunque todavía no existía la escuela de economía, estaban muy recientes todos los movimientos, tanto en México, como en Francia, E.U., todo un movimiento mundial; en Alemania, no se si en Argentina. El caso es que había toda una inquietud de movimientos estudiantiles que influyeron, como estaban recientes para que se presentaran inquietudes dentro de la Universidad de Sonora para la elaboración de una nueva ley donde la Escuela de Economía participó muy activamente, los alumnos y profesores. Esa fue la influencia a cambios muy radicales, esos estudiantes franceses dirigidos por aquel *Jean Vendit*, algo así, aquél que tenía una poesía muy importante que decía: “prohibido prohibir”. Fue un movimiento renovador, nuevo en el mundo, y la Universidad de Sonora no fue ajena a ese movimiento. Digamos que había maestros que estaban muy al tanto de esos movimientos y ya los medios de comunicación eran más rápidos como para obtener información de lo que pasaba en otras partes.

En el poco tiempo que estuve me tocaron las renunciaciones de los rectores, principalmente de orden político. A la renuncia del Dr. Sotelo toma la rectoría el Lic. Castellanos. Es nombrado por el Consejo Universitario y obtuvo el apoyo unánime casi del Consejo Universitario, el profesor Castellanos era una personalidad, maestro de la escuela de Derecho, una trayectoria limpia, honesta, y se hizo copartícipe de todo un proyecto que traían de la Universidad de Sonora con el gobierno de Carlos Armando Biebrich. Otras cuestiones aquí de las influencias que residían del exterior: la información bibliográfica que ya Echeverría había creado, había autorizado libros y más libros y las demás editoriales como el Fondo de Cultura Económica que imprimió libros como el Capital, yo tengo todavía los tres tomos elaborados por el Fondo de Cultura Económica. Las obras de Lenin, los clásicos, todas las Teorías Políticas, económicas, sociales, las estaban leyendo constantemente los estudiantes, maestros, etc., una época muy interesante a mi punto de vista.

El presidente Echeverría independientemente de todo su papel que jugó, tuvo ese mérito que, claro, yo creo que fue presionado por la circunstancia. Él al tomar las riendas del gobierno tenía que contar con una imagen poco diferente a la que había dejado a su antecesor, principalmente con motivo del 68. Manejar el aperturismo, abrir un poco más todo, pero controlado obviamente. Si nosotros comparamos el Plan de Estudios que teníamos a pesar de toda esa bibliografía que teníamos sobre el marxismo-leninismo, de hecho la Teoría Económica prevaleciente en nuestro país y aquí en la región, pues eso es el keynesismo. Nosotros, si nos damos cuenta, si recordamos, qué nos enseñaron o cómo era el plan de estudios, el contenido de una materia, pues la inversión, su determinante, el desarrollo económico, la inversión, la ley de la oferta y la demanda, las curvas, nos atiborraba, curvas por aquí, curvas por allá y eso venía en el programa; comercio internacional, es toda la teoría capitalista. De hecho lo que se enseña en la escuela de economía en aquella época, pues es la teoría, toda la economía política burguesa, esa es, y más ahora con la globalización. Se manifiesta en los partidos, por ejemplo: ¿Cuál partido comunista hay en México? Ya no hay. Ni siquiera están los llamados partido de izquierda, pues hasta Fox es de izquierda, según él.

Como que no había mucho miedo de que se enseñaran la teoría marxista, la teoría marxista de la economía política, las críticas al keynesismo; pues no sé si se verán actualmente en los programas de estudio de la escuela de economía, las teorías revisionistas, comunistas, etc., pero queda toda esa influencia en los estudiantes y cómo, de acuerdo con la teoría marxista, hay opción a otro sistema que, inclusive estoy de acuerdo que es una teoría, se da cuando las condiciones están presentes, si no se dan las condiciones, no se da, o no se dieron, la caída del muro de Berlín, el partido comunista soviético, ahí están. No hay que olvidar que las leyes de la dialéctica no las puede detener, no se dan, se descubren y ahí están, y lo que hay que hacer es conocerlas para ver como encausarlas, de tal manera que no causen tanto daño a la población, a la sociedad en conjunto; como la ley de la gravedad, hay que conocerla y si no la conocemos no podemos encausar esa ley, no podemos encausar canales de riego, etc. En fin, así es como una ciencia, yo creo la economía, creo que es muy importante la enseñanza de la teoría marxista: que vean la economía como una ciencia, ciencia marxista, ojalá no se vaya a excluir del plan de estudios.

DA: ¿Qué diferencias encuentra entre el pasado y la actualidad del Departamento de Economía?

RF: Hay intereses cualitativos y cuantitativos, el número de maestros y alumnos ha crecido mucho, cualitativos creo que la Escuela de Economía, con motivo de su crecimiento un mejor presupuesto, los tiempos han cambiado, etc. Yo comparo como recibí la Escuela de Economía en el aspecto físico, presupuestal, etc., a esto. Sin duda alguna actualmente la escuela, físicamente está mejor, yo tengo conocimiento de investigaciones muy interesantes, muy importantes en desarrollo. Han surgido y están dentro del Departamento de Economía actualmente, elementos valiosos que no deben descuidarse, al contrario, las autoridades deben darle más impulso a esto, mayores recursos para que se haga investigación científica dentro de la Universidad, investigación que además, traiga beneficios a la sociedad, a la sociedad sonoreense

principalmente, que con sus impuestos hace que la escuela funcione ahí en la Universidad.

En lo político, creo que ha habido estabilidad, tanto en los mandos de la rectoría, en la dirección del Departamento de Economía, ahora es así, Departamento no Escuela, ya hace tiempo no he conocido yo conflictos mayores en lo político y en lo académico lo que te digo sobre los avances que ha habido, se reflejan en los grupos de maestros que se dedican a la investigación, la publicación de sus investigaciones, por ahí tenemos a Miguel Ángel que ganó un premio al nivel estatal. Ojalá se siga estimulando a profesores con este tipo de premios y que siga la escuela renovándose, etc. Yo lo veo así, en forma muy general; el departamento de economía, su planta docente, sus alumnos, ahí sí, unos no salen bien. Es algo que no se puede evitar, unos salen muy dedicados obviamente, de todo se da en la viña del señor.

¿Cuál sería el saldo histórico de la escuela de economía?, pues también está involucrado en lo que te contesté ahorita. Sin duda ha crecido cuantitativa y cualitativamente la escuela, el hecho de que estemos platicando aquí en una entrevista, demuestra el interés que tiene la escuela, al menos conocer su pasado, su presente y ojalá que pudiéramos conocer su futuro. El trabajo que están elaborando ustedes, obtener un historial, pues 30 años de la escuela de economía es muy interesante porque podemos ver nuestros errores, o nuestras carencias anteriores y superar esas carencias, y creo que nunca es suficiente lo que se tiene. Es necesario que alumnos, maestros autoridades de la escuela presionen a las autoridades para que obtengan mayores recursos, para que los maestros se superen académicamente; yo les pediría a los maestros que respondan a esos estímulos, que la sociedad a través de la Universidad te lo está dando y que le reditúen a la sociedad con el trabajo que se realiza con los recursos del pueblo. Esto es muy importante, porque si los maestros nomás reciben estímulos, recursos para trabajar y ese trabajo no se traduce en beneficios mutuos, no trae caso. Hacer investigaciones más apegadas a las necesidades, a los problemas de la sociedad. ¿Qué cosas quedan por hacer, qué causas habría que retomar? Pues las cosas que quedan por hacer; es lo que te manifestaba, lo que te acabo de decir: una exhortación a que toda la comunidad de la Escuela o del Departamento tome conciencia de que la formación de ellos es de la sociedad, hay que remitir a la sociedad lo que la sociedad les dio.

¿Qué causas habría que retomar? Desconozco ahorita problemas substanciales de la Universidad de Sonora. Se discutió mucho ahora en la campaña presidencial sobre la educación y pues en su afán los candidatos de obtener votos, pues algunos llegaron a manifestar “la educación debe de ser gratuita, hasta la educación superior”. Ojalá fuera gratuita y que la educación fuera totalmente laica. Quitarle todo ese manto ideológico, religioso, como se llame. Lo que más me interesa a mí dentro de lo que es una carrera de economistas es que los economistas no abandonen el objetivo de la ciencia económica, como una ciencia que estudia objetivamente la producción, distribución, etc. Las leyes que hay en todo eso. Que no hay que olvidar que es una ciencia, que los fenómenos de la producción no surgen de ideales: es algo objetivo, y así debemos de ver la economía, y por supuesto darle también un carácter práctico, que los alumnos que egresen, tengan la seguridad de que van a ser empleados. Que estén formados para trabajar en una empresa, e influir en que la empresa tenga más

conciencia acerca de lo que son los trabajadores, los empleados, etc., que los reditúe de acuerdo con su capacidad. Creo que eso siempre ha sido una causa que siempre estará vigente, deberá estar vigente en la conciencia de maestros y los de estudiantes que estén, sino pues no se es una Universidad. Una Universidad donde no se estudia la ciencia será una escuela, una academia de comercio.

DA: ¿Consideras que el actual Plan de Estudios representa un avance respecto al anterior?

RF: Sin conocer al detalle y sin poder explicar, creo que deber ser superior. Lo que interesa, aquí es que todo ese plan se aplique, que ese plan lo apoyen y que cada una de las materias estén en manos de maestros que conozcan desde luego. Es un poco difícil explicar esto, ¿representa un avance? Debe de ser.

DA: ¿Qué mejoras se pudieran hacer en el Plan de Estudios vigente?

RF: No creo que tenga ahorita elementos para explicarlo. Creo que los comentarios están ya explícitos en las últimas palabras que dije. La exhortación que hago a maestros, alumnos y autoridades para que el Departamento de Economía represente una vanguardia en los estudios de las ciencias sociales, porque no hay que aislar a la ciencia económica nada más solita, no hay que olvidar que está íntimamente relacionada con toda sociedad. Cuando lo tenemos desde el punto de vista histórico, hay que reconocer que desde que la sociedad es sociedad, ha producido, y que las estructuras económicas están fuertemente ligadas a las estructuras políticas, sociales, etc., y como ciencia se tiene que ver en su totalidad como una formación social.

Hasta ahí, Darío, si tienes una pregunta que hacer. Creo que, como comentario final, es difícil establecer por qué surge la escuela de economía, en forma muy específica. Son varios factores que influyeron para que se creara la escuela. Creo que ningún fenómeno social es producto de una sola persona. Algunos han de creer, o han de explicar que la Escuela de Economía o el Instituto Tecnológico de Sonora, o la Universidad de Sonora, es producto de una sola persona, se les ocurrió y ya. Son exigencia de la evolución social, progreso, necesidad social. No de una persona (Figueroa, 2000).

Con eso ya dimos por terminada la entrevista, con lo que, recapitulando, tenemos que la enseñanza de la Ciencia Económica tiene lugar en Sonora, a partir de las necesidades expresadas en el Plan de Industrialización de Diez Años del gobernador Luís Encinas. Los años sesenta fueron el escenario de un intento oportuno de dar cuenta de los recursos con que contaba nuestra entidad, con la nada despreciable idea de hacer planeación del desarrollo y de tener una perspectiva científica que orientara el quehacer gubernamental, bajo supuestos esperanzadores.

El órgano encargado de ejecutar dichas actividades fue el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad de Sonora, que viene siendo de gran relevancia en la década, como apoyo técnico del gobierno del Estado en materia de estudios socioeconómicos de las regiones y el descubrimiento de sus potencialidades económicas.

Se pudiera decir que en esos tiempos la institución universitaria y el gobierno del Estado hablaban, en materia de desarrollo económico, un mismo idioma. El gobierno tenía la voluntad política de hacer economía y la Universidad proveía la inteligencia para hacerla.

El licenciado Figueroa renunció al cargo al entrar en vigor la Ley 103, orgánica de la Universidad de Sonora, con lo que termina el período de los directores de escuela para entrar en vigor las coordinaciones ejecutivas, ocupando el puesto de primer Coordinador Ejecutivo el licenciado César Rubio García (1974).

El licenciado Humberto Carlos Mur Gutiérrez, exiliado político de nacionalidad boliviana, ocupa la coordinación ejecutiva de Economía en 1975, tocándole presidir el egreso de la primera generación, tras de lo cual regresó a la UNAM de donde procedía. Se hizo cargo de la Escuela el licenciado Lauro Manuel Silva Escalante, de 1975 a 1977. Durante su coordinación se implanta el cuarto plan de estudios de Economía.

A fin de conocer los detalles de la época y el ambiente de la Escuela de Economía, el 29 de septiembre de 2000, entrevisté al Lic. Silva Escalante, obteniendo lo siguiente:

(Las siglas DA son del entrevistador, mientras que las de LS corresponden al entrevistado)

LS: Mi llegada a la Universidad de Sonora fue una cosa muy casual, yo egresé de la Universidad de Guadalajara y allí estaba trabajando en ese tiempo, estoy hablando de 1974, estaba de académico, de maestro, de catedrático en la escuela de turismo de la Universidad de Guadalajara y aparte era Jefe del Departamento de Investigaciones Turísticas de la misma Universidad, de la misma escuela. En una ocasión yo viniendo de vacaciones a Agua Prieta, me entró el gusanito de regresarme a Sonora, después de tantos años de estar en Guadalajara, ya tenía yo como 7 años en Guadalajara, y mi primer idea fue de acudir al Gobierno del Estado a una dirección de Desarrollo Económico, se llamaba o de fomento económico en

aquel tiempo, a buscar trabajo, yo llegué un sábado aquí me acuerdo muy bien, cosa curiosa, llegué un sábado, llegué al Palacio de Gobierno y estaba solo, con la sorpresa de que no trabajaban los sábados, yo pensé que si trabajaban los sábados, anduve subiéndome por diferentes partes y encontré al profesor Ernesto López Riesgo, el profesor ni en el mundo me hacía ni me hace hasta la fecha yo creo, pero me saludó porque había una amistad mutua, el Subsecretario de Educación, en ese tiempo, Subdirector de Educación, todavía no había secretarías, era Rodolfo Yáñez el hermano del ahora que fue senador por acción nacional y había sido maestro mío en la Secundaria de Agua Prieta, ya lo saludé a él y me presentó al Profesor [Ernesto] López Riesgo; y que andas haciendo, pues ando buscando chamba, y me dice, oyes nunca has dado clases, ahorita estoy dando clases, fijate que la Universidad de Sonora acaba de abrir la carrera de Economía, tiene poco tiempo y andan buscando maestros en Economía; oiga y a quien veo, ve con Alfonso Castellanos Idiáquez, y ese señor dónde está, ese señor es conocedor de todos, está en tal parte, ahí es su casa, ahí está, fui con el Rector. Me recibió, platicué con él y me dijo, efectivamente, estaba necesitando gente, pero él no era el encargado de esa cuestión sino que era Hugo Pennock Rico que iba a ser coordinador de la escuela, que fuera con él, y ya me dijo donde vivía Hugo Pennock y fui con Hugo Pennock, con “ridiculum” en mano y toda la cosa ¿no?, y ya platicué con Hugo, me dijo que iba a ver la cosa y que él me llamaba después, le di mi teléfono de allá de Guadalajara y seguí mi ruta porque yo ya iba a Guadalajara ya de vacaciones, seguí mi ruta y por allá a finales de febrero de 1974 me llamó Hugo Pennock y me dijo vente, te tienes que venir ya a tal parte y te vamos a dar un tiempo completo, agarré mis chácharas y ahí te vengo para Hermosillo, ya para esto como cosa anecdótica, yo no sabía, ni estaba enterado en que la Universidad estaba en paro, y no sabía que Castellanos Idiáquez estaba en su casa como rectoría, ahí tenía sus oficinas, yo pensé que por ser sábado por eso estaba en su casa, pero resulta que estaba exiliado yo no me lo sabía, ya aparecí y me mandó con Ramón Figueroa, en ese tiempo el coordinador de la escuela, subí, la escuela de economía estaba en el edificio principal te has de acordar y fui con Ramón, me trató muy atento, muy amable y él me mandó con el Secretario General de la Universidad que no me acuerdo del nombre del señor ahorita, luego regresé con Ramón y ya se comenzó hacer cargo él, me enseñó, las materias del programa de estudios a ver que materia me podría interesar, en que materia podría ayudar, y para mí, ahí fue mi primer sorpresa, mi primer choque, porque yo allá daba la materia de Metodología y Técnicas de la Investigación, entonces luego, luego pensé en Metodología, cuando vi el programa de metodología, yo no sabía nada de ese programa que estaba implantado aquí, era otro concepto totalmente de la metodología que yo conocía, la mía era la metodología de Pardinas y cosas de ese tipo lo que dábamos y mas bien técnicas de investigación y lo de método científico y ese tipo de rollos, de materialismo dialéctico y todo ese tipo que para mí no sabía, el plan de estudios de la ciudad de Guadalajara, nosotros no llevábamos Marxismo, no tenía ese enfoque, tenía un tipo de enfoque más hacia el aspecto empresarial en parte y hacia el aspecto gubernamental en otra parte y el plan de aquí era muy histórico, más filosófico y ese tipo de cosas no, en ese tiempo, yo entonces pues, no contaba, lo más afín para mí, vi economía, Introducción a la economía y la misma gata y dije ¡hay caray!, como que aquí no hallo mi perfil no, pues por fin decidí yo por Comercio Internacional,

por Teoría Económica V, que se llamaba en aquel tiempo que era Macroeconomía, bueno a esto sí, a esto sí le entiendo, a lo otro no le entiendo, así es como yo entre a la escuela de economía como maestro de tiempo completo. Con un rechazo de entrada porque venía yo de una Universidad reaccionaria, que quedó opuesto al movimiento del 68, por una serie de cosas le había mandado un telegrama Díaz Ordaz, por lo tanto yo ya venía etiquetado a reaccionario por egresar de esa institución y luego para el colmo de mis males y hay que recordar yo tenía 27 años, mi falta de experiencia lo que tu quieras, mi primer presentación pública aquí en Hermosillo fue en una plática en el PRI, peor tantito para aquellos momentos dentro de la escuela de economía y luego inmediatamente ahí fue mi primera aparición pública en un panfleto, como se llamaba en ese tiempo donde me acusaron de priísta, reaccionario y la fregada, ahí fue mi primer rechazo, recién llegado.

DA: Pecado Capital

LS: Pecado capital, ese fue mi inicio. El estado de las cosas en la universidad era realmente conflictivo, cosa que yo no sabía, había un fuerte rechazo a la política del rector, había cambios muy importantes en ese momento, sale el secretario de la Universidad, sale el secretario de Recursos Humanos, entra en escena un Secretario Flores, alto político Dr. Alfonso Molina, entonces es un cambio en la Universidad, en la secretaria de la Universidad de Sonora y en ese transitar los cambios de planes de estudio creo que ya la escuela para esas alturas ya llevaba dos o tres planes de estudio en escasos 4 años que tenía la escuela, tenía una inestabilidad muy fuerte, a los pocos, quizás al mes, mes y medio que llegué yo cae Ramón Figueroa, o sea lo quitan de ahí, la expectativa que yo tenía de que fuera Hugo Penneck no fue, algo pasó ahí y entonces salí yo de coordinador de la escuela, entonces todo ese a mí me movió y yo sinceramente me equivoqué debí haberme ido a dar clases a la escuela de Contabilidad y ahí hubiera estado más tranquilo porque era una efervescencia y yo de política no sabía nada, ahí fue que aprendí un poquito el aspecto político, a malearme en la política porque yo no tenía esa formación, entra César Rubio con buenas ideas para resituar la escuela y trae al maestro Humberto [Carlos] Mur Gutiérrez, lo trae de maestro de tiempo completo y se incorpora a la planta docente con nosotros. Por circunstancias, me estoy yendo con varios puntos aquí, no. Por circunstancias curiosas César Rubio dura muy poco tiempo en la coordinación de la escuela, porque se le presenta la oportunidad de ir a hacer un curso, o una maestría a Francia, entonces se va, entonces se propone a Humberto como coordinador, había una especie de, no sé si sería Consejo Técnico o que sería el caso es que había una especie de asamblea de maestros y él fue el que, o sea él ratificó el nombramiento, se mandaba una terna en su tiempo, entonces universitarios, digo al rector y el rector regresaba la terna de acuerdo a la ley, era muy sencillo el nombramiento. Entra Mur para esas alturas Mur me propone a mí como Secretario de la escuela de economía y me aprueban los maestros de que entre de Secretario y ahí comencé yo a meterme en el aspecto administrativo. Las características del plan de estudios en ese tiempo era un plan de estudios muy cargado definitivamente o sea hacia la historia era, histórico-social se puede decir el perfil de la carrera, y muy cargado a lo que era la economía política. Había un fuerte rechazo de parte del alumnado y básicamente de,

no de la primer generación, si no a partir de la segunda, tercera, etc., de las generaciones que había, no les gustaba la técnica, estaban peleados totalmente con la técnica, y estaban peleados con la Matemáticas, estaban peleados con la Estadística, con la Teoría Económica ni se diga, entonces era una situación muy difícil el entorno dentro de la escuela, hasta ese panorama nos pusimos a ver que posibilidades tendríamos de quitar, nosotros veíamos al alumnado un poquito dogmático o un mucho dogmático y entonces Humberto Mur empezó a trabajar sobre un nuevo plan de estudios, un plan de estudios donde ya había vertientes (que duró muchos años creo ese plan de estudios), vertientes de teoría económica, de política económica, del área de matemáticas y una serie que le daban más fortaleza y más éxito a ese plan me tocó a mí operarlo, el diseño y todas esas cosas prácticamente lo vi con un antecedente de traértelo ese nuevo plan de estudios que estaba haciendo la UNAM en aquel tiempo, nada más que nosotros nos adelantamos a ese plan antes de que lo metiera la UNAM lo metimos un año antes más o menos que la UNAM y yo creo que ese plan de estudios fue fundamental, para que la escuela de economía comenzara a agarrar un desarrollo; tan creo que fue fundamental que a toro pasado, como se dice, los grandes economistas de la escuela de Economía de la Universidad de Sonora salieron cobijados bajo ese plan de estudios y quizá con otro tipo de mentalidad, menos dogmática que es la que veíamos y te puedo dar ejemplos ahí salió Miguel Ángel Vázquez, ahí salió [Enrique] Provencio Durazo, ahí salió Pablo Wong, todos los que son doctores ahorita y que son los economistas representativos nuestros salieron con ese plan de estudios, yo creo que eso fue lo más importante. Claro, batallamos para meterlo. Tuvimos muchos problemas porque no querían matemáticas, se hizo inclusive en esa época y tu te debes de acordar porque eras estudiante, se hizo un gran esfuerzo para traer conferencistas de la UNAM y vinieron grandes economistas académicos, Carrillo Arronte, te comento que fue muy impugnado; vino Enrique Semo, vino Rolando Cordera, vino el maestro Aguilar Monteverde, vino Carmona, vino también Pedro López Díaz, que era el Director de la Maestría de la Facultad de Economía allá en el doctorado, no se si de la maestría o del doctorado; excelente, eso ayudó mucho para tratar, aparte que se hicieron muchas polémicas porque como dato curioso la Escuela de Economía tenía aproximadamente unos 210 alumnos, pero tenía unas 7 u 8 tendencias distintas, había trotskistas, había del PC, había maoistas, había leninistas, había marxistas, todo tutifrutí. En ese tiempo yo no entendía, yo los veía izquierda, nada mas, pero yo no sabía que había tantísimas corrientes y porque entre ellos no se ponían de acuerdo, salían a flote cuando venían las gentes estas, y yo creo que influyó mucho eso para que la carrera comenzara a despertar interés fue la devaluación de 1976. Cuando se vino la devaluación que nadie sabía ni que era, que demonios era una devaluación, pues comenzó la gente a voltear a ver a los economistas para que les explicaran, en ese tiempo me acuerdo que el primero que trató de explicar la devaluación fue Don César Gándara, increíble no, esa era mi crítica, porque tenían que explicar gente que no eran; afortunadamente en ese tiempo salieron dos personajes que abordaron muy bien el tema de la devaluación, uno Pico Pancho [Francisco Navarrete Santana], manejó muy bien el concepto y el otro José Antonio Arce que también manejó. Un economista metido de empresario, o sea, que trabaja en la iniciativa privada y que nos ayudó en la escuela de economía

mientras yo estuve ahí en la coordinación, o sea lo convencí y fue a dar clases creo que era un taller, era un excelente maestro en cuanto a los cursos.

En aquel tiempo también era otro mundo la docencia, era muy difícil porque un maestro de Tiempo Completo tenía la obligación de estar parado frente al aula 20 horas, entonces era una odisea y por supuesto que eso repercutía demasiado en la calidad académica del alumnado porque para completar las 20 horas implicaba que daba 5 materias distintas, como había un grupo de primer semestre, uno de tercero no había posibilidad de repetir el mismo curso por lo tanto no podías agarrar una especialización de algo y al cambio del semestre volvías agarrar otras 5 o 6 materias, entonces un tiempo completo era todólogo, o sea prácticamente yo en el poco tiempo que estuve en la Escuela de Economía que fueron 3 años, prácticamente me eché otra carrera por lo mismo dí Comercio Internacional, Teoría Monetaria, que los famosos CEAS [Centro de Economía Aplicada], que la Econometría, Economía que la I, la III y la V, o sea te metías en todo, era uno todólogo y luego no había economistas, ese era el otro cuete, Hermosillo no tenía Economistas para completar la planta docente, entonces, eso implicaba que tenías que importar, ya sea de la UNAM, ya sea del Poli, y así fueron llegando los maestros a la escuela de economía de todos lados reclutábamos y venían y duraban a veces un semestre, con la grilla se asustaban, se iban y a volver a ir a buscar más, o sea que fue muy difícil esa etapa para consolidarnos, y con los conflictos que había dentro de la escuela, pues era un poquito tenso estar trabajando y, me acuerdo yo que les decía a los muchachos (a ti te tocó que te lo comentara), que yo pensaba que la carrera de economía en la Universidad de Sonora, iba a despuntar cuando ustedes se hagan cargo de ella. No me creían por supuesto, pensaban que yo venía a eternizarme ahí, y ahora creo que al final el tiempo me dio la razón. Ahorita la Universidad de Sonora prácticamente tiene quizás un 90% de los docentes egresados de su escuela que son los que tienen al final de cuentas más cariño que la gente que traíamos importada de otras partes.

Ahorita te comentaba que el Lic. Mur fue el que me propuso para ser secretario de la escuela de economía, pero el Lic. Mur también llegó un momento, duro un año y se fue, es cuando entro yo a coordinar la Escuela de Economía y a implantar ese plan de estudios que te hablaba, desde el punto de vista político, en ese tiempo estamos hablando de 74-77, que fue la época que yo anduve ahí, estaba muy encontrada la ideología del hermosillense por no decir el sonorense pero vamos hablar de Hermosillo, porque la Universidad está aquí en Hermosillo, había dos grandes corrientes, o eras izquierdista o eras derechista, no había otra cosa, con una sociedad tan conservadora como la de Hermosillo la escuela de economía de entrada se vio, o sea, nunca se aceptó y máxima porque andaba todo el mundo haciendo manifestaciones, todo mundo con ideas exóticas, por mencionar en aquel tiempo así lo mencionaban los periodistas y fue un choque muy fuerte; fue un choque muy fuerte entre la sociedad hermosillense y la misma escuela de economía, creo que en la misma escuela como decía anteriormente también pues había distintas corrientes y creo que eso enriquecía creo yo el aspecto debate, porque viéndolo a lo lejos los muchachos estaban preparados para debatir, o sea, no estaban inconformes, por estar

inconformes, ellos tenían una idea y por su juventud, por lo que tu quieras, pero sin embargo estudiaban, leían para ir a debatir, no debatían nomás por debatir, tenían sus ideas y las defendían a como ellos podían ante una sociedad muy tradicional, claro había de todo, había gente que debatía por debatir nada más pero que no leía, o sea se llegaba a conclusiones tan absurdas en aquel tiempo y así lo vi yo de que, por ejemplo al maestro Navarrete, que era de muy avanzada, ideas muy avanzadas yo creo que fuera de su tiempo, lo acusaban, o sea no lo quería mucha gente porque le gustaba el béisbol y era un deporte de burgueses, o sea de ese tamaño estaba la enfermedad decíamos nosotros en aquel tiempo ya que te menciono al Maestro Navarrete ese fue un gran soporte para mí, una gente que me ayudó mucho mientras yo estuve en la coordinación de la escuela, nos hicimos grandes amigos con las diferencias ideológicas de ser una gente eminente, gente de izquierda, pero con una capacidad de análisis muy fuerte y que me ayudó muchísimo, porque a él le aprendí mucho en el andar en esos relajos ¿porque nos hicimos amigos Navarrete y yo si éramos muy distintos en la forma de pensar y actuar?, básicamente porque yo cuando llegué a la coordinación nunca se me ocurrió correr al Maestro Navarrete. Normalmente con anteriores coordinadores porque lo primero que se les ocurría es correr al Maestro Navarrete. Yo no, yo al contrario. Sabía que él me podía ayudar mucho y él se sintió muy, creo que se sintió muy a gusto conmigo, nos llevábamos bastante bien. Los grupos beligerantes de esa época pues básicamente eran todos los que mencioné hace rato de esas tendencias y que perseguían apoderarse de la Universidad, sin embargo, se les dio la oportunidad a pesar de lo reaccionario que decían que yo era, yo les fui dando oportunidades a esa gente, yo recuerdo que el maestro [Enrique] Montesinos, era uno de los contras fuertes, lo mande a que se fuera fogueando a dar clases; el maestro [Rodolfo Díaz] Castañeda que ese era una gente más, más bien sano, no se metía tanto, si disentía y una serie de cosas, también se fue fogueando, se le fue dando su lugar, pero hubo gente que de plano no manejo, por ejemplo Paquito [Francisco Vargas Serrano] , que en determinado momento fue mi adjunto, un alumno muy brillante. Estabas tu, que a ti te apoyó mucho el profesor Navarrete, o sea sí, sí se le fue dando oportunidad a la gente, y a mí me tocó también incorporar por ejemplo a un Eduardo González que acababa de egresar de la primer generación pero como era un maestro normalista con especialidad y todo eso, tenía mucha capacidad pedagógica, fue de los primeros egresados que entraron a la escuela de economía, el Profesor [José Antonio] Villegas también acababa de salir de la primer generación, y creo que ahí donde fueron comenzando a meterse cada uno de los dueños de la universidad que se puede decir que son lo egresados de ella, no.

El tipo de influencia que se recibía del exterior definitivamente había un..., como te decía, una sociedad tradicional pues le pedían al Gobernador del Estado en aquella época se metiera, que metiera orden en ese tipo de cosas, y que fuera pacificando esa universidad después de los hechos tan fuertes que había habido en el 67, primero, después a principios de los 70 que fuera tranquilizando la universidad. Se fue tranquilizando un poco a costo muy alto definitivamente, pero creo que si se llegó a finales de la década de los 70 a tranquilizar la Universidad pero en ese lapso hubo un impacto muy fuerte: la caída del Gobernador del Estado, y eso impactó tremendamente en la universidad. La universidad llegó a un momento en que pedía

huelga, escuelas totalmente en paro, huelgas muy largas, me tocó esa experiencia, y yo creo que ahí lo que vino pasando al fin de cuentas que se politizó demasiado la Universidad y eso provocó también que el maestro se politizara y optara más por lo político que por lo académico, ahí yo creo que tuvimos un retroceso muy fuerte dentro de la Universidad a raíz de ese tipo de circunstancias. Sin embargo, mediante una promoción muy fuerte que me tocó hacer a mí, ir a visitar a las preparatorias, ir a promover ese nuevo plan de estudios que teníamos, logramos que entrara esa primer generación del nuevo plan de estudios, se sumaron aproximadamente 110 gentes, para aquel tiempo era muchísimo e ignoro cuantos hayan salido, pero calculo que salieron más de 60, no se cuantos saldrían porque yo en el 77 dejé la Universidad, en el 77 a mí me salió la oportunidad de irme a fundar una carrera a México, a una escuela de economía de la Universidad Panamericana actualmente, en aquel tiempo era Instituto Panamericano de Humanidades, era dependiente del IPADE la escuela, ahorita es la Universidad Panamericana y tiene una carrera de economía de la cual a mí me tocó ser de los fundadores, estuve un año allá y en ese tiempo se hizo cargo de la escuela el profesor Mario Camberos. Definitivamente a mí me tocó participar, por ser la escuela de economía especialmente un foco de conflictos, me tocó participar mucho en el Consejo Universitario y en tratar de encausar y mantener equilibrada la escuela de economía, que en parte se logró y en parte no se logró, pero creo que el saldo es más a favor que en contra, porque la gente salió, salieron las generaciones futuras y no salieron mal preparadas porque básicamente casi todos tienen empleos de las primeras generaciones, cuando menos las tres primeras yo creo que la mayor parte de la gente está colocada y muchos son docentes, otros están en el sector gubernamental, uno que otro en la iniciativa privada muy poquitos, no tiene o al menos en ese tiempo no tenía el enfoque empresarial la escuela de economía pese a las divisiones del plan de estudios pero no se llevaba una contabilidad que era indispensable para evaluación de proyectos, nunca se pudo aceptar la contabilidad ahí, muy poco se llevaba mercadotecnia o sea que había ciertos parámetros que no estaban contemplados, aspectos financieros, en el plano macro más bien se manejaban en el plano micro, o sea había algunas fallitas dentro del plan pero por algo se tenía que comenzar, no podía romper tan radical a darle un enfoque empresarial en aquel momento que estaba tan fuerte el aspecto social.

Los actores relevantes de esa época por el lado docente, pues a mí me tocó traer una planta, una planta docente, unos que ya estaban y otros que me tocó a mí impulsar. En el tiempo que estuve ya se incorporó, a mí me tocó incorporar al profesor Mario Camberos, a [Jesús Alberto] Cano Vélez, a José Antonio Arce, a Francisco Montaña Luna que también andaba por aquí, en esa época nomás veías un economista e ibas por él para que ayudara en la clase. A Contreras, José Luis Contreras, también Rosalía Silva Calderón actual esposa de Pancho Montaña y ahí se conocieron casualmente; Luis Felipe García, a Germán Valdez, básicamente esa era la planta, y había llegado con César Rubio, Jaime González que también formaba parte de la planta docente, siempre daba demografía, ese llegó con César Rubio y con Mur llegó Mauro, Mauro Rodríguez y Marcus [Marco Velazco Albo] como decía la profesora Brasileña [Gloria Marroni], llegaron con Mur. Básicamente esa era la planta docente que teníamos nosotros en esa época, muy tuti fruti, y buscábamos,

pues buscábamos que el muchacho, o buscaba yo, perfiles que por un lado fuera técnico y por otro lado también perfiles de que le entendieran al Marxismo que era lo que estaba en boga, así fue como fuimos armando ese tipo de estructura por ahí.

En el aspecto político-académico ahí, mucha delincuencia que se dio aquí, porque llegaron los maestros de la UNAM o sea personas egresadas de la UNAM que habían participado en el 68 que traían una ideología que la querían meter y tenían un caldo ahí de cultivo muy interesante que era la juventud, el muchacho cuando recién ingresaba a la escuela, pues tenía 18 años, o sea, que ya había pasado por un tamiz en las preparatorias de la UNISON y ya en ese tiempo ya traían ciertas deformaciones, diría yo ideológicas, producto de la no objetividad, porque los maestros se iban, o sea mucha gente pensaba en el Marxismo no como una ciencia sino como una manera de hacer guerrilla y cosas por el estilo, recordemos que en ese tiempo estaba en boga la liga 23 de septiembre y ese tipo de cosas, y aquí en Sonora se dio un movimiento fuerte. Inclusive, yo me acuerdo que al maestro Luis Felipe [García Bojórquez], lo trataron de involucrar y él era un excelente maestro en Matemáticas que teníamos ahí en la escuela de economía y afortunadamente parece ser que no fue cierto eso.

Con las diferencias del pasado y en la actualidad, la escuela de economía era una islita, una novedad de la sociedad sonorenses, no se sabía para que servía un economista y yo creo que se empezó a romper a partir de 1976, y ahora yo veo que la escuela de economía pues esta mucho mejor que antes, porque tiene un largo período de estabilidad, un largo período donde se pudieron ir preparando los cuadros de la escuela con maestrías, con doctorados, con diplomados, con una serie de cosas y creo que académicamente ha avanzado enormemente, porque el maestro ya es constante. Te aseguro que la antigüedad sin conocer así a priori, la Universidad cuando menos tiene una planta docente, un promedio de permanencia de 10, 12 años, en aquel tiempo el promedio de permanencia era de un año, año y medio, la gente se enfadaba de la grilla y se iba. En una ocasión me traje un maestro que terminó la escuela de economía en Yugoslavia [...Fajardo], entonces lo invité a que se incorporara a la escuela de economía porque yo pensaba que ese maestro iba a ayudar mucho en ver los aspectos sociales de la carrera, vino el maestro, se interesó al principio cuando platicué con él y resulta que, mientras él y yo estábamos platicando ahí en la escuela de economía hubo una manifestación, nos encerraron, pintaron, se fue y ya no volvió, dijo “yo así no le entro”, es una inestabilidad o sea hubo maestros que duraron un semestre, los que duraron.

Ahora, a ti te tocó vivir todo en ese aspecto, y a toro pasado, viéndolo a través de los años, ya a uno le causa risa ese tipo de detalles, pero era muy especial la escuela de economía y más si nos comparamos con los vecinos, porque ya para esas alturas ya estábamos en el edificio actual de la escuela de economía y los vecinos, bueno la ECA que eran totalmente sumisos, tenían otra mentalidad, te dio que eran tan tranquilos que nunca pasaba nada ahí y la escuela de economía era un remolino, producto de la misma formación del economista, con ganas de cambios con una bola de cosas.

Pues, el saldo histórico de la escuela de economía es que ahí esta, contra viento y marea ha tenido una serie de egresados, la calidad académica yo la veo bien, uno de mis hijos acaba de egresar de la carrera, si yo tuviera algo en contra de la escuela de economía no lo hubiera dejado que entrara y él terminó y terminó bien, ahorita esta de ayudante de investigador en el IPADE y acaba de egresar, o sea que el cuadro esta bien formado.

Qué cosas quedan por hacer, pues, yo creo que muchas todavía. Al inicio de esta plática comentábamos que uno de los problemas que se ven no sólo en la escuela de economía sino prácticamente en todas las partes de la Unison y posiblemente en otras universidades, es que los profesores a veces no han tenido contacto con la realidad laboral y por lo tanto no pueden difundir gran conocimiento práctico, se puede decir, en el mercado de trabajo del alumno, es un gran problema; pero también otro gran problema que veo yo con mucho cuidado y que me llama poderosamente la atención es que se va reciclando conocimiento, eso se me hace muy grave, ahí si tengo elementos de juicio precisamente porque mi chamaco yo todavía veía que los maestros traen el libro de la Martha Harnecker y que traen los apuntes de no se quién, porque a lo mejor no están haciendo academia, a lo mejor es más fácil porque ese tema lo dominan desde hace 12 años y entonces para qué actualizarte en otro tipo de libro, con otro tipo de investigación, para que me ponga a estudiar la tercera vía, todavía no está; o sea, como que el maestro precisamente por estar encerrado y por no salir al exterior, recicla conocimiento. A lo mejor muchos maestros hacen lo que los dio Miguel Ángel Vázquez, por ejemplo, y agarran los apuntes que les dio Miguel Ángel y lo están reciclando no y ahí vamos, a lo mejor Erquizio les esta dando lo que le dio en los años 70 ahorita a los alumnos, pero yo creo que eso es un gran problema, no sólo en la escuela de economía sino en todas las escuelas y desafortunadamente aquí en Hermosillo, no nos podemos comparar como escuela de economía con otras porque no hay, o sea, somos exclusivos, no tenemos una comparación. Sé que ha habido un gran esfuerzo, sé que ha habido nuevos planes de estudio, que se han incorporado leyes para poder entrar al sector productivo, que ha habido acercamiento con el sector productivo que en aquel tiempo era imposible, no se permitía ese tipo de cosas y yo creo que si estaba avanzando en esto. Y, ¿qué mejora se podía hacer en el plan de estudios vigente? Yo creo que se debe meter, no se si ya lo tengan, estoy hablando sin conocimiento de causa porque hace tiempo que no aparezco en la escuela de economía; pero yo creo que se debe dar un gran impulso al aspecto financiero, el aspecto de la globalidad yo creo sería un área, a lo mejor eso lo traen en el área de la especialización, no sé, pero creo que sería muy interesante para poder meter más al alumno al sector productivo. El alumno de hoy no es igual al alumno de ayer, el alumno de ayer que a mí me tocó tratar, era un alumno más crítico, leía más. El alumno de hoy no lee porque el Colegio de Bachilleres no les enseño a leer, seguía un libro básico, con objetivos muy conductista y las bibliotecas están solas en las preparatorias, entonces no hay posibilidades de leer. Ahora el alumno es de otro rol: un alumno que maneja la computadora, que sabe inglés, que se mete a Internet y que hace las tareas de “corta y pega” como dicen ellos, que nos tañen como un hijo más abusado, no se si los alumnos de hoy sean lo clásico o anden en otros rollos, me llamó la atención que después que cuando yo llegué, como anécdota, acuérdate que

les ofrecí el Samuelson, y no es burgués el Samuelson y me tiraban con él y ahora veo que ya lo usan, o sea que la mentalidad de los tiempos ha cambiado entonces ayuda bastante a desarrollar la carrera. No sé algún otro detalle (Silva, 2000).

Mario Camberos Castro ocupa la Coordinación Ejecutiva de la Escuela de Economía, de abril de 1977 a diciembre de 1978, sucediéndolo en el cargo Francisco Javier Montaña Luna, de enero de 1979 a diciembre de 1982. El 1981 entra en operación el quinto plan de estudios.

Mario Camberos nos cuenta acerca del acontecer de Economía en el tiempo que le tocó formar parte de ella, en la entrevista que realizamos Armando Moreno y el investigador, el día 5 de mayo de 2000.

(Se usarán las siglas AM por Armando Moreno, MC por Mario Camberos y DA referidas al autor)

DA: ¿Cuándo y en qué condiciones llegaste a la Escuela de Economía de la Universidad de Sonora, y cuál fue tu impresión?

MC: Personalmente llegué en agosto de 1976. Posteriormente llega un grupo de profesores, también egresados de la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Economía de la UNAM. La primera impresión que yo tuve de la Escuela de Economía no fue sorpresa para mí: era un grupo de estudiantes que peleaban por una enseñanza democrática, en el sentido que no hubiera una relación pasiva entre maestro y alumno. Los estudiantes querían por un lado, una participación activa en el salón de clases, y otra, querían tener injerencia y opinión en la construcción de los planes de estudio de la propia escuela. Esto obedecía a una serie de corrientes que se habían manifestado ya desde fines de los años sesenta en la mayoría de las universidades públicas de México, no es un caso particular de la Universidad de Sonora. Yo particularmente lo experimenté esto en la Maestría de la UNAM donde yo estudié, sin embargo, la Escuela de Economía, tenía sus particularidades, las que vamos a ir mencionando en el transcurso de esta entrevista.

DA: ¿La posición inicial tuya fue docente? ¿Te dedicaste inmediatamente a la docencia? ¿Algún curso particular que te haya parecido dentro del contexto de la época?

MC: Yo inmediatamente me incorporé como maestro de tiempo completo porque cubría por un lado los requisitos formales de tener título de licenciatura, además yo

había terminado los estudios de maestría, había terminado todas las materias, y en el momento que yo estuve en la Universidad de Sonora en agosto de 1976, y a mí me interesaba incorporarme a los dos grupos de materias que constituían la parte central del plan de estudios, que eran teoría económica y economía política. Inmediatamente me incorporé a ellas.

DA: ¿Y era fácil dar clases en Economía? ¿Había condiciones para desarrollar un trabajo académico?

MC: Dar clases en la Escuela de Economía nunca ha sido fácil. Era difícil porque aunado a las exigencias de su momento, los estudiantes tenían mucho cuidado en que el maestro no presentara situaciones de ausentismo muy prolongado y muy repetido. Estaban muy al tanto de que esto no ocurriera. Había estudiantes que constantemente cuestionaban al maestro, no solamente sobre cuestiones académicas, sino también sobre cuestiones políticas, sin embargo esto, es bueno decirlo, no constituía problemas para los maestros que realmente estábamos interesados en dar clases en la Escuela de Economía, que teníamos realmente vocación de maestro; la discusión en lugar de desalentarnos, nos nutría. Yo siento que nos nutría y nos exigía que nos preparáramos más en las clases que íbamos a impartir, y nos obligaba a tener una relación más activa con los estudiantes, que yo creo que es como debía de ser, ahora y como siempre la ha habido.

DA: Respecto al ambiente político de la época, Economía, dentro del marco político de la Universidad de Sonora en los años setenta, ¿qué significó, cuál fue el papel de Economía en la vida universitaria de la época?

MC: La Escuela de Economía tenía un peso específico, puesto que estaba a la cabeza de las transformaciones de la propia Universidad, desde dos aspectos: Uno, en los cambios en la actualización de los planes de estudio, en el sentido de que estaba al tanto de las nuevas corrientes, a pesar de ser una escuela de reciente creación. Considérese que la Escuela de Economía se creó en septiembre de 1970, que es cuando inicia con la primera generación, y esto que platicamos a finales de 1976, a escasos seis años de vida de la Escuela de Economía, sin embargo ya tenía un peso específico, ya gravitaba sobre las decisiones. Se había propuesto un cambio en el plan de estudios, un cambio de fondo en el plan de estudios, pero además estaba a la vanguardia de los movimientos estudiantiles y sociales que se sucedían al interior de la Universidad y fuera de ella; movimientos sociales y políticos, pero dentro de los márgenes institucionales.

DA: En el ambiente político general del Estado de Sonora, y su relación con la Universidad, ¿qué características tenía y en ese marco de relaciones, cómo se pudiera evaluar la acción de Economía?

MC: La efervescencia política era de muy alto nivel; considérense varios hechos que habían ocurrido y otros que se estaban gestando en este tiempo: hacía menos de un año que había caído el gobernador de Sonora en turno, Carlos Armando Biebrich Torres, con el cual se había creado una época que llamaron los universitarios, una época “oscurantista”, con tanto que cerró las puertas al libre pensamiento de los

estudiantes. Considérese también que la Universidad estaba presidida por un rector, Alfonso Castellanos Idiáquez, cuyo único interés era convertir a la Universidad de Sonora en una Universidad “modelo”, modelo en el sentido de que no hubiera movimientos de ningún tipo y mantenerla en paz. Donde el aspecto académico no jugaba el papel más importante. Considérese también, que en ese año ocurrió un hecho que señaló al campo sonorense, que fue la expropiación de tierras del Valle del Yaqui.

Esta serie de hechos alimentaron, en cierta forma, el activismo político de los estudiantes de la institución, y los hizo sentir que era necesario que se continuara este tipo de actos. No faltaron los estudiantes que personalmente acudieron al Valle del Yaqui a vivir esta experiencia directamente, a tratar de organizar la nueva forma de tenencia de la tierra, a tratar de aportar su granito de arena en esta tarea. También se sucedió un hecho que culminó en 1977, con la formación de uno de los primeros sindicatos independientes del Estado de Sonora, que fue el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad de Sonora, STEUS, como también la formación del STAUS, Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora, que fue la primera forma de organización independiente de los trabajadores académicos que surgió en el Estado de Sonora. Son hechos que influyeron bastante en este mundo de cambios en la forma de pensar del estudiantado que tuvieron, por supuesto, repercusiones a futuro en la formación de los propios estudiantes.

DA: Se pueden distinguir algunas etapas en el desarrollo de la Escuela de Economía. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son esas?

MC: Podríamos ubicar como una etapa de construcción e la Escuela, prácticamente todos los años setenta, en donde sucedieron la mayor parte de los cambios, desde el inicio de la Escuela hasta su reconocimiento durante esta década, su reconocimiento por parte de la propia Universidad de su existencia; por parte de la sociedad de la existencia de la Escuela de Economía. Por supuesto siempre se trata de que sea un reconocimiento académico. Sin embargo, en la misma década de los setenta, fue reconocida como una escuela que estaba aportando a la sociedad nuevas ideas, o lo que se dio en llamar en aquel tiempo, una concepción crítica de la evolución de la economía. Se señaló que la economía sonorense no se podía quedar más en el desarrollo solamente agropecuario, sino que tenía que cubrir una etapa superior de organización económica. Fue dicho a voz en cuello por un eminente maestro de tiempo completo de la Universidad, Francisco Navarrete Santana, reconocido por todas las generaciones de su tiempo; por supuesto que el reconocimiento personal para él es indudable; entonces, por primera vez dentro de la Universidad se señalaba la necesidad de cambios económicos y sociales en el Estado de Sonora. Éstos probablemente se estaban dando, pero estaban ocurriendo de manera espontánea, lo que calificaba la Escuela de Economía, es en el sentido de que debían de tener cierta dirección estos cambios, y eso constituyó un aporte importante.

Los años ochenta fue otra etapa importante en la Escuela de Economía, porque presentó una conversión, desde el punto de vista organizativo: se convierte de Escuela en Departamento de Economía. En los años ochenta se consolida, prácticamente, el Departamento de Economía. ¿Qué importancia tiene este cambio? No es solamente un cambio de nombre, sino que el Departamento de Economía, por regla, por norma, ya tenía la facultad de tener injerencia en otras escuelas de la propia Universidad.

Tenían que impartirse cursos de economía en escuelas como la Escuela de Derecho, la Escuela de Sociología, Administración Pública, Trabajo Social; además, el Departamento de Economía aumenta su nivel de calificación de los maestros. Hay maestros con grado de Maestría en los años ochenta en una cantidad mayor que en los setenta.

En los años ochenta se inicia un programa de formación académica, impulsado por las autoridades universitarias, que habían dado un vuelco importante en 1982 con la llegada a la rectoría del Ingeniero Manuel Rivera Zamudio, y que sirvió para replantear el rumbo de la Universidad y poner como un aspecto importante, lo que debe ser en una institución universitaria, la superación académica.

Se mantuvo en los años ochenta la efervescencia de tipo política al interior de la Universidad; se sucedieron cambios administrativos muy rápidos y sin embargo se logró mantener durante todos los ochenta la idea de que había de fortalecer académicamente a la Universidad, tanto la administración del Ingeniero Manuel Rivera Zamudio, la de Manuel Balcázar Meza, y la del propio Marco Antonio Valencia Arvizu, convinieron en que lo importante era la consolidación académica de la Universidad, y Economía formó parte de este proyecto. A la sazón, habían llegado maestros, como decíamos, con un mayor nivel académico, con una mayor madurez magisterial y que impulsaron estas transformaciones desde adentro. Eran maestros, por primera vez, que habían egresado de la propia carrera de economía, y que se habían ido a hacer estudios de postgrado a diferentes instituciones nacionales y extranjeras, y habían regresado a fortalecer el aspecto académico de la institución. Ya había dado frutos el programa de formación de profesores, se habían ido profesores, ya habían regresado a la institución, en este caso, el Departamento de Economía. En los noventa, pensamos nosotros, es una etapa de consolidación que se señala iniciando la misma década con la creación del Diplomado en Comercio Exterior y Aduanas, que es una forma de postgrado para que los maestros del Departamento se entrenaran en la enseñanza de un más alto nivel de la economía en un área más específica, a pesar de que el Departamento de Economía contaba con maestros que ya habían sido responsables de la enseñanza a nivel de maestría en la propia Universidad y otras universidades de la localidad; sin embargo, por primera vez el Departamento de Economía contaba con un postgrado propio. Esto rindió muchos frutos de tal suerte que se esperó que en un plazo perentorio, evolucionara hacia una Maestría y aún un Doctorado.

Por supuesto se siguió consolidando la formación académica de maestros con grado de Maestría. Ahora el porcentaje de maestros con grado de Maestría, supera a los que solamente tienen grado de licenciatura. Se invirtieron las proporciones de los años setenta. Esto es importante de señalar y que puede considerarse una calificación positiva en la evolución académica del Departamento de Economía.

DA: ¿Cuáles son los aspectos más relevantes de tu gestión? ¿Cómo evaluarías a la Universidad y al Departamento de Economía?

MC: Cuando llegamos en 1976, el coordinador en turno era el Licenciado Lauro Silva Escalante. Él había sido compañero mío en la Facultad de Economía de la Universidad de Guadalajara; habíamos sido compañeros de generación. A la Escuela de Economía no vine por invitación de alguien en especial, yo había visitado la Universidad de Sonora años antes, y me gustó la ciudad de Hermosillo y me gustó la

Universidad, y me gustó el ambiente universitario que se vivía en años antes. Yo había estado en 1975 y había estado en los años sesenta. No estaba interesado en entrar en la Universidad, apenas era estudiante de secundaria; había venido por cuestiones deportivas y había conocido a la Universidad y me gustó mucho: unas instalaciones muy bonitas... Considérese que yo venía de un pueblo, Empalme, entonces a mí me pareció maravillosa la ciudad de Hermosillo, y la Universidad de Sonora me pareció más todavía. En el tiempo en que yo estudiaba economía la visité varias veces, pues para platicar con los estudiantes en sus momentos, entonces me fijé en la cabeza la idea de regresar a la Universidad de Sonora como maestro, a aportar algo.

En el tiempo que yo regresé, eran tiempos de cambios en la Universidad. Había una rotación de maestros impresionante, entonces no me fue difícil cuando llegué que me contrataran como tiempo completo; además, como dije al principio, reunía el requisito de ser titulado, y el requisito más importante, que yo quería estar en la Universidad. Ya como maestro, sentí un ambiente que a mí me gustaba, que me llamaba la atención. Para esto, yo había pasado por un proceso de formación estudiantil, de formación profesional... Me tocó la época de transición de un sistema de enseñanza tradicional donde los alumnos escuchan nada más, a otro en donde los alumnos pueden cuestionar, pueden discutir... Por ese proceso me parecía normal los cuestionamientos de los estudiantes, lo que – me daba cuenta - no ocurría con otros maestros que sí, no les gustaba que los estudiantes los cuestionaran, mucho menos que los increparan. Lo que nunca acepté yo fue que los estudiantes discutieran con argumentos solamente ideológicos y no académicos, eso sí no me gustaba. Lo que ocurre es que es más fácil ganarle a la discusión si así se puede llamar. Si se está discutiendo un tema académico y ellos se meten por el lado ideológico, se les acaban los argumentos rápido.

Entonces, llegué en esas circunstancias, como maestro de tiempo completo. Me nombraron secretario del Departamento, perdón, de la Escuela. A los meses me nombraron secretario quizá porque me la vivía en la escuela, no faltaba a clases, preparaba las clases y aparte me preocupaba por otras cuestiones: le ayudaba al Coordinador en turno, porque éramos amigos, era de la generación, amigos en ese momento; yo lo hacía con mucho gusto, es decir, no necesitaba tener el mismo encargo para ayudar, había muchos problemas pendientes ahí, de tipo administrativo y yo me encargaba, en la parte que podía, de hacerlo. Y esto creo que llamó la atención, en primer lugar del propio Coordinador y de las autoridades en turno, de tal suerte que me facilitó el camino para que, en el momento que renunció el Licenciado Lauro Silva, en mayo de 1977 (él se fue a buscar otros horizontes), y yo quedé como Coordinador. Me nombraron Coordinador y eso hizo cambiar bastante mi perspectiva de la Escuela: no es lo mismo ser maestro de tiempo completo, incluso Secretario, que ser el responsable del funcionamiento de la Escuela, e inmediatamente se me vino a la cabeza una serie de ideas que había que poner en práctica y que consultamos con los profesores responsables de las materias en turno, para no cometer errores “de primer año”, como luego dicen, poner en práctica medidas sin considerar a los directamente afectados, que eran, en primer lugar los estudiantes, y luego los maestros. Entonces, nos dimos a la tarea de consultar, pero también de formalizar estas decisiones,

formando lo que en aquel tiempo era la máxima autoridad de la Escuela, que era el Consejo Directivo. Cuando yo llegué no había Consejo Directivo en la Escuela, porque no había el número suficiente de maestros titulados para formar el Consejo Directivo, sin embargo, me di a la tarea también de invitar a maestros que estuvieran titulados y que tuvieran intereses académicos, para que la Escuela se apoyara en ellos y que sirvieran a la tarea de elevar el nivel académico. Entonces formamos el Consejo Directivo, y esto que platicaba diariamente, de manera informal con los maestros y también con estudiantes, a la salida de clases, lo formalizamos en el Consejo Directivo, y también fue formalizado en el Consejo Universitario. Se aprobó el Consejo Directivo en la Escuela de Economía por primera vez. Nos dimos a la tarea de procurar, en primer lugar, una asistencia permanente de los maestros del Departamento, y luego nos dimos a la tarea de buscar alternativas... opciones de titulación para los maestros que había en ese momento, pero que no estaban titulados y que no podían desarrollar una tesis de licenciatura, no les interesaba a la mejor, y viendo a futuro, propusimos nosotros al Consejo Universitario, la máxima autoridad en ese momento, la creación de los cursos de pretitulación. Hicimos una exposición de motivos en su momento, y nos hicieron sugerencias para que lleváramos un proyecto más terminado. Por supuesto, hubo cuestionamientos muy fuertes hacia esa modalidad de titulación; había escuelas que no nos veían con buenos ojos, otras sí, que ya lo estaban desarrollando. Nosotros lo propusimos, les hicimos la aclaración que no se trataba de ninguna manera de eliminar la tesis como forma de obtener el grado, sino que se trataba de buscar opciones, una de ellas la de los cursos de pretitulación, que exigían necesariamente un determinado número de horas, serían mínimo 120 horas de los cursos de pretitulación, y además que aprobara ese curso de pretitulación, y que fueran impartidos por maestros que tuvieran postgrado. En aquel tiempo como no había maestros de postgrado, pues todos los teníamos que traer invitados de fuera, por fuera de la Universidad, que no es el caso afortunadamente ahora, pero, en aquel tiempo sí; no había, no había maestros con postgrado en Sonora. Terminaba el curso de pretitulación; lo tenían que aprobar y luego tenían que hacer un trabajo, un ensayo sobre uno de los temas impartidos en el curso, y debería ser aprobado. Se puso un número de páginas, de 20 páginas el ensayo; se desarrollaba un tema, se evaluaba por el asesor del tema más dos revisores, igual que la tesis, pero sin tener la óptica que debería ser igual que una tesis. Un ensayo es una cosa distinta a una tesis. No había que plantear necesariamente ni hipótesis ni probarla, ni hacer una investigación de campo, por supuesto sí tenía que llevar una revisión bibliográfica, llevar conclusiones, llevar un cuerpo del trabajo, lo que requiere un ensayo.

Buscamos esas opciones; también procuramos que los maestros se organizaran en lo que ahora se llaman las academias. En aquel tiempo no eran academias, eran áreas de investigación, y le dimos impulso, por primera vez, a las especializaciones dentro de la carrera: una era Economía Política, otra era Política Económica, para que los estudiantes tuvieran cuando menos dos opciones de desarrollarse. Economía Política, era para los estudiantes que buscaban un desarrollo teórico más fuerte, y la Política Económica, que buscaran una forma de aplicar lo que sabían de economía, de teoría, de aplicarlo ya a casos más concretos. Eran las dos visiones que se tenían de terminación de la formación de los estudiantes de la carrera de Economía. Se procuró mucho, en aquel tiempo, hacerles ver a los estudiantes que las cuestiones éticas en la

formación del economista eran tan importantes como las formaciones académicas. Nunca se podía sustituir, o se podía caer en el pragmatismo de la enseñanza económica en detrimento de la formación teórica de los estudiantes. Jamás se les dio a entender que era más importante su participación en el mundo exterior de la economía, de la escuela o del muro de la Universidad, que era más importante que su estadía en las aulas. Su obligación como estudiantes de economía estaba primero en las aulas y después fuera de ellas. Nosotros no les íbamos a exigir que participaran en movimientos fuera de la Universidad, de tipo solidario, jamás; eso era cuestión de cada estudiante. La cuestión era su estadía o su estancia en las aulas. Para conseguirlo, bueno, teníamos que contar con una planta de maestros que, en primer lugar, cumpliera con su estancia. Se buscó también que los maestros se especializaran en un grupo de materias, que no cambiaran cada semestre las materias que impartían, en el afán de que ellos fueran adquiriendo [...]. Se les invitó también a los recientemente egresados a que hicieran estudios de postgrado. Se dieron apoyos para que se fueran a hacer postgrado, como becas. En ese tiempo no había un programa de becas muy consolidado, había prácticamente apoyos personales... porque no existía todavía un programa fuerte dentro de la propia Universidad.

Por aquél tiempo la máxima autoridad era el Consejo Universitario. Ahí tenían que llevarse todos los problemas tanto de tipo académico, como de aspectos formales que normaban las relaciones maestro – estudiante, maestro – trabajador, trabajador administrativo – autoridades universitarias, etcétera. Todos los casos tenían que tratarse ahí. El Consejo Universitario, por aquél tiempo, estaba constituido en forma paritaria: un tercio eran maestros, un tercio eran estudiantes, y otro tercio estaba formado por los coordinadores de las escuelas; es decir, era una paridad aparente, pero por lo menos era más real que otras situaciones que se habían presentado años anteriores en la propia Universidad, contempladas por otras leyes orgánicas de la Universidad.

¿Cuáles eran los problemas más difíciles que se presentaban en esta discusión del Consejo Universitario? El primero era la formación del propio Consejo Universitario. Tenía que haber elecciones anualmente para nombrar estudiante y maestro representantes de cada escuela, un titular y un suplente, ante el Consejo Universitario. Los coordinadores duraban en el Consejo cuatro años porque era su duración como coordinadores de la escuela, con derecho a reelegirse por otros cuatro años. Entonces, se presentaba en ocasiones difícil el nombramiento de los consejeros estudiantes y maestros por las diferencias tan grandes que había, que se llegaron a tener en las escuelas entre autoridades y maestros y estudiantes. Había escuelas en donde había más independencia en el nombramiento del consejero maestro y el consejero estudiante. Por aquél tiempo se hablaba que las escuelas que no eran controladas desde arriba por las autoridades universitarias, eran la propia Escuela de Economía, la Escuela de Ciencias Químicas, Altos Estudios... Y todas las demás, se decía, que el rector directamente o a través de alguno de sus colaboradores, que fue el caso en su momento del coordinador en turno de la Escuela de Ingeniería; y todas las demás escuelas eran de cierta forma influenciadas y hasta, en ocasiones, se determinaba quién iba a ser el Consejero Universitario en turno. Entonces, cuando era el caso de imposición de un consejero, esto ya constituía un problema en el seno del Consejo Universitario, porque ahí se cuestionaba la elección de este consejero.

Otro de los problemas difíciles que se presentaban en el seno del Consejo Universitario, era el de las expulsiones de estudiantes que habían infringido la Ley Orgánica de la Universidad. ¿Por qué razón esto presentaba dificultades graves? Porque es muy difícil para un universitario, en esencia, atentar contra la libertad de otro universitario. Entonces, se discutía que se expulsara a un universitario por los propios universitarios, era como estar coartando el derecho de libertad entre universitarios; máxime cuando había sospechas de que la expulsión se debía más a cuestiones de tipo ideológico – político, que realmente a las contempladas dentro de la Ley Orgánica 103. El caso extremo se presentó en mayo de 1978, previo a la elección de Consejero Universitario, cuando varias escuelas presentaron una solicitud de expulsión de estudiantes, que suscitó uno de los movimientos que no solamente fue estudiantil, sino también magisterial. Se conjuntaron, hicieron una manifestación muy grande allá en las afueras del Edificio Quiñones, situado en Veracruz y Bulevar Rodríguez, en donde después de discusiones acaloradas en las cuales, por supuesto, nosotros nunca estuvimos de acuerdo con la expulsión, finalmente se aprobó por mayoría: se requería de mayoría relativa de los consejeros universitarios, se decretó la expulsión de estudiantes de Ingeniería y Derecho y esto, acendró más las diferencias entre el grupo llamado en aquel momento, activista, y el grupo de los Micos, Movimiento de Integración Cristiana, que servía de apoyo, o en los que se apoyaba en ocasiones el rector y algunos de sus colaboradores para realizar ciertas acciones antiuniversitarias, por cierto. La queja generalizada de los activistas, es que se habían detectado integrantes de estos grupos, que habían golpeado a universitarios y que, sin embargo, no habían sido llevados a juicio universitario nunca. No solamente no habían sido expulsados, sino nunca propuestos para su expulsión en el Consejo Universitario. Ese fue un hecho a destacar.

Otro hecho, fueron las discusiones que se daban, al interior del Consejo Universitario, por cuál debía ser la posición de la Universidad de Sonora ante la andanada de críticas provenientes del exterior, directamente por el gobernador en turno, Alejandro Carrillo Marcor, y por grupos empresariales, principalmente del norte de Sonora, que pedían la renuncia del rector Castellanos. Igual era la Cámara de Comercio que la Cámara de la Industria de la Construcción, que el Centro Empresarial del Norte de Sonora, que agrupaciones profesionales. Toda esa serie de grupos... las asociaciones de organismos de agricultores del norte del estado también, las AOANS, las AOAS, también del sur del estado. Llegó un momento en que, prácticamente todas las organizaciones reconocidas pedían la renuncia del rector. El Licenciado Alfonso Castellanos alegaba que eran peticiones hechas periodísticamente por medio de desplegados, y él alegaba que esos desplegados habían sido pagados por el propio Gobierno del Estado, y esto hacía que se dieran posiciones encontradas; por supuesto habíamos gentes que sí pedíamos la renuncia del rector, sí lo pedíamos pero también estábamos conscientes que el Gobierno del Estado quería tener injerencia para poner al rector que ellos consideraran fuera el que satisficiera sus necesidades de tipo político, a lo cual nosotros nunca estuvimos de acuerdo. Yo particularmente nunca estuve de acuerdo en que quitaran a Castellanos, Alfonso Castellanos, y poner el que el gobernador Carrillo dijera. Yo nunca estuve de acuerdo, y me alejé un poco de las discusiones en la que estábamos varios grupos de gentes opuestas al rector

Castellanos. Me alejé porque si bien es cierto era dentro de la propia Universidad enemigo de las prácticas castellanistas, fuera de la Universidad no iba a apoyar las prácticas del gobernador que quisieran atentar contra la autonomía de la Universidad. Así, y era el sentir de varias gentes en su momento. Fue una discusión muy fuerte que se dio con periodicidad y que finalmente no lograron que renunciara Alfonso Castellanos.

¿Qué otro hecho importante se consideró en su momento? Fue la reelección de Castellanos en 1978. En ese tiempo éramos 33 consejeros universitarios, y la ley contemplaba que debía de elegirse al rector por las dos terceras partes; es que se necesitaban 22 votos. El rector tenía seguro 21 votos, 21 votos; en ese tiempo el voto número 22 era el del consejero universitario de Economía. Se hizo traer pagándole todos los gastos, avión, en su momento, al Licenciado Jesús Alberto Cano Vélez que ya tenía más de un año que no laboraba en la Universidad de Sonora, porque él trabajaba allá en la ciudad de México en otros menesteres. Se le hizo traer a pesar de que había suplente en caso de ausencia prolongada del consejero titular el suplente entraba en funciones, pero se le hizo traer expresamente para que votara por Castellanos. La sorpresa fue mayúscula para los integrantes del Departamento de Economía, alumnos y maestros, cuando vieron que el que iba a entrar a la sesión del consejo no era, en ese tiempo el suplente, Eduardo González González, sino que era Cano Vélez. Por supuesto que votó por Castellanos, y esto se sabe porque la votación fue nominal. Se propuso que la votación fuera nominal, que quería decir que cada quien dijéramos de viva voz y que quedara asentada en actas por quién votábamos. Eso es lo que ocurrió, que quedara asentado perfectamente.

Para esto, la asamblea de maestros del Departamento de Economía, había mandado, en primer lugar, que el que asistiera a la sesión de Consejo fuera Eduardo González González, dada la ausencia prolongada del Licenciado Alberto Cano Vélez, quien además por ley ya no debería haber sido Consejero Universitario porque, la ley es muy clara, que dure en su cargo un año; el año ya había pasado, de que él había sido elegido Consejero Universitario. Entonces, había mandado la asamblea de maestros que votara el Licenciado Eduardo González y que votara por el Matemático Jorge Ontiveros Almada, que era el otro candidato a la rectoría. Sin embargo hizo acto de presencia, a última hora, Cano Vélez y emitió su voto por Castellanos. Se eligió a Castellanos y, por supuesto se produjo un movimiento universitario de rechazo mayúsculo. Se cerró la Universidad, se puso en huelga la Universidad y a partir de ese momento se vivió una situación de inestabilidad, de incertidumbre que duró prácticamente hasta 1982, que es cuando fue nombrado otro rector para que sustituyera a Alfonso Castellanos.

Por supuesto, en la Escuela de Economía se sucedieron muchos movimientos, comenzaron las presiones más fuertes a mi persona puesto que yo había emitido mi voto en favor del Matemático Jorge Ontiveros Almada, por representar una opción académica más clara y más confiable. Las autoridades comenzaron a formar un grupo de maestros de economía para que rompiera el bloque que teníamos en su momento la planta de profesores de la escuela y que había dado muestras ya en otras ocasiones de

que todos perseguíamos la misma idea académica, y que todos estábamos sumando esfuerzos para ello. Hubo varias pruebas de que esto fue así, entonces ahora lo que estaba haciendo la rectoría a través del coordinador de Ingeniería, era romper ese bloque ofreciendo algunos privilegios a un grupo de maestros, para, en cierto momento, destituirme a mí como coordinador, que se supone que por ley no me podía destituir el rector, puesto que existía un Consejo Directivo en la Escuela y solamente a propuesta del Consejo Directivo se podía destituir a un coordinador, una vez turnada al Consejo Universitario, el Consejo Universitario analizaría el caso y el Consejo Universitario es el que me destituiría. Por supuesto que mi caso se trató en el Consejo Universitario, y el Consejo Universitario no me destituyó. Mi destitución fue de hecho: mediante un oficio el rector ordenó mi destitución, que fue ejecutada por el Jefe de Personal; se pasó sobre las instancias en la Universidad y se me destituyó como coordinador, y se me dejó como secretario y después se me destituyó como tiempo completo. Ahí todavía más, pasando sobre la Ley Federal del Trabajo, me destituyeron... Por supuesto que no me pagaron nada. La Universidad nunca me ha pagado, nunca me pagó absolutamente nada. Yo seguí dando clases cuatro meses del año 1979.

AM: ¿La destitución cuándo fue?

MC: Fue en octubre de 1978.

AM: ¿Y como tiempo completo?

MC: Diciembre de 1978. Para avalar esta destitución lanzaron una campaña contra mi persona.

AM: ¿Qué maestros estaban metidos en el enjuague?

MC: Estaba metido Francisco Montaña Luna, Salvador Pulido Jiménez, ellos dos, los demás maestros no quisieron hacer causa común; y dentro de la campaña orquestada contra mi persona, que después confundieron una persona con una institución, se ordenó una serie de noticias falsas, unas dichas en boca del propio rector, publicadas tanto en El Imparcial como en El Sonorense, en ese mes de octubre, previo a mi destitución, así como un desplegado firmado por un grupo de economistas militantes la mayoría del partido oficial, encabezados por Montaña Luna, por José Antonio Villegas Figueroa, por Francisco Machado Mendivil, en donde lo más grave, no es que pidieran mi salida moral de la Universidad, sino que pidieron, cometieron el error histórico, de pedir el cierre de la Escuela de Economía. Incluso... no sé si estuvo Víctor Hugo Celaya. No recuerdo muy bien...

Esos fueron los hechos más destacables, desde el punto de vista político – académico, en mi breve estancia en la rectoría. Fui destituido como maestro de tiempo completo, sin argumentos académicos... Volveremos, voy a regresar y así ocurrió el 83, y es cuando echamos a la calle a todos esos... pero nosotros sí con la ley por delante. Con la ley por delante.

Nosotros siempre pedimos exámenes de oposición. Pedimos exámenes de oposición desde 1978, como una forma de garantizar un mínimo de calidad académica en el departamento. Si hubiera demandado a la Universidad me hubieran tenido que pagar en el 83 que regresé... A mí nunca me movieron intereses mercantiles en éstas... No se si con esto hayamos abundado lo suficiente en esta relación.

DA: Podemos concluir con un balance. ¿Cómo ves la situación, qué cosas hay pendientes? ¿Hemos avanzado?

MC: Indiscutiblemente que la Escuela ha avanzado, después de superar dos situaciones difíciles porque pusieron en peligro la existencia misma de la Escuela. Una es en 1978, en donde se pidió el cierre de la Escuela por un grupo de economistas que ya mencionamos, y otra es a principios de la década de los noventa, cuando se pidió también la desaparición de la carrera de economía por un grupo de maestros, varios de ellos estaban en la firma del desplegado de 1978, y otro de ellos, la última vez que se pidió el cierre de la Escuela, uno de los firmantes era el vicerector de la Unidad Sur, en su momento; era un economista también. Me parecen dos crisis fuertes porque, el que un grupo de economistas pida el cierre de la carrera de la cual ellos egresaron, es estarse negando a sí mismos como profesionales.

Esas son las crisis más graves que ha sufrido Economía, porque llevar la situación hasta pedir el cierre, es confundir comportamientos de personas con los de las instituciones. Las instituciones se crean para permanecer, las personas somos pasajeras. Es cierto que en un momento le imponemos nuestro sello, pero no va a ser el sello que va a mantener durante toda su existencia. Creo que en situaciones de crisis, los universitarios no deberíamos de confundir una crisis personal con la crisis institucional. No pensar que la crisis de la institución es como nosotros la sentimos personalmente; eso nos lleva a errores como el que incurrieron estos colegas economistas, en pedir el cierre de la carrera de economía. Yo me pregunto, ¿cuál hubiera sido el avance del gremio de los economistas o del pensamiento económico del estado de haberse cerrado el Departamento de Economía en 1978, como lo pedían estos colegas que mencionamos y algunos otros que están por ahí.

Hemos avanzado. Hay una serie de indicadores en los cuales se puede basar uno para saber si hemos avanzado, qué tanto hemos avanzado. En primer lugar, tendríamos el grado de formación académica de los maestros. Ahorita, el promedio rebasa la licenciatura. Tenemos más maestros con grado de maestría que con grado de licenciatura. Tenemos algunos doctores. Tenemos un programa de postgrado: diplomado, pero es un postgrado. Tenemos un grupo de investigadores en el Departamento de Economía, reconocidos local y nacionalmente. Tenemos académicos que son investigadores y que son profesores. Es algo que le ha costado a la institución no solamente tiempo sino que también esfuerzo. Hemos consolidado nuestra imagen dentro de la Universidad como también dentro de la sociedad. Nuestra voz se hace escuchar en distintos ámbitos, no solamente locales, sino también nacionales.

¿Qué falta por hacer? Falta por hacer algunas cosas. Varias cosas.

Una de ellas es aumentar la calidad de los postgrados, calidad en el sentido en que tengan que ver con cuestiones de la economía y con cuestiones metodológicas, porque ayudan, en primer lugar, a que los maestros sepan más de economía, tengan más conocimientos económicos, y por la parte metodológica, que sepan cómo enseñar a

los alumnos y llevarlos mediante un proceso de construcción sistemática de sus investigaciones, de sus tesis... que es algo que todavía falta por hacer. Falta que evolucionemos de escuela, de departamento, a lo que se califica como facultad. Es decir, que pasemos de un diplomado a una maestría y a un doctorado, no solamente por el hecho de cubrir las formas, sino porque es una manera de autoalimentarnos. Retroalimentarnos, interactuar y aumentar nuestro nivel académico. La maestría, el doctorado, si bien es cierto que no garantizan que eliminemos todas nuestras fallas académicas y/o de habilidad para transmitir el conocimiento, yo creo que sí las reducen. Es decir, nos ayudan a ser mejores, nos crea una disciplina, más que nada si son postgrados que tengan que ver con la economía, directamente con la economía, con la teoría o con la economía aplicada, más directamente. Por supuesto que también es respetable el estudio de los postgrados de los economistas en otras áreas. Es respetable... pero yo creo que en este momento el Departamento requiere de una formación más rigurosa en la economía, en la metodología, que en otras disciplinas que son importantes, pero son menos importantes para nosotros. Y por último, un tema que hemos descuidado y que en cualquier momento se convierte en un tema importantísimo, es el de la ética académica y ética profesional. Hay una presión muy fuerte para que los departamentos, las escuelas y los colegios, tengamos nuestro propio código de ética para que norme la actuación de los profesionales en cada rama y que no actúen en dos sentidos que son negativos: uno es en contra de su propio gremio, en el caso de los colegios; o en contra de su propia escuela, institución. Que no confundan el Departamento de Economía con el comportamiento de un maestro con el cual tienen diferencias y luego calificar a todo el Departamento por un maestro, y lo peor, por sus percepciones individuales del maestro. Y por otro lado, que se le quede en la cabeza la idea que un economista no se puede guiar en sus comportamientos por cuestiones mercantiles, principalmente. Menos un maestro (Camberos, 2000).

Rodolfo Díaz Castañeda ocupa la secretaría académica y ejerce funciones de coordinador ejecutivo, de enero de 1983 a octubre de 1985. Miguel Ángel Vázquez Ruiz es coordinador ejecutivo, de noviembre de 1985 a noviembre de 1989, con lo que, en la accidentada vida de la Escuela de Economía, se da por primera vez el caso de un Coordinador Ejecutivo que cumple cabalmente el período legal de su cargo. Los anteriores, no habían logrado completar los cuatro años que señala la legislación universitaria.

En entrevista efectuada el día 16 de noviembre de 2000, nos dijo lo siguiente:

Llegué a la Universidad de Sonora, en el verano de 1983. Más preciso: en los archivos del Departamento de Personal, tengo como fecha de ingreso el 15 de agosto de 1983. Acababa de egresar de la primera generación de la Maestría en Economía y Política

Internacional del Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE), y mi contratación en el Departamento de Economía se hizo vía Consejo Directivo. Después de haber sido profesor de asignatura durante casi cuatro años en el Colegio de Bachilleres, dar el salto del nivel preparatoria a licenciatura significaba un gran reto y una gran responsabilidad.

El estado de cosas en la Universidad y en particular en el Departamento de Economía era optimista. Acababa de salir el Licenciado Alfonso Castellanos y con la llegada del ingeniero Manuel Rivera Zamudio se percibía una atmósfera de cambio y perspectivas positivas para la institución. En particular en el Departamento de Economía, aprovechando el nuevo contexto universitario, se estaba en búsqueda de conformar una planta de profesores que se identificaran con los aires democráticos que se vivían en la universidad.

Ingrese a la Universidad con el carácter de profesor de Tiempo Completo.

El Coordinador Ejecutivo era el Licenciado Rodolfo Díaz Castañeda, quien cubría un interinato ante la salida del Licenciado Francisco Montaña Luna.

El Plan de Estudios de la época tenía una integración general alrededor de la Economía Política y la Teoría Económica, además de dos especialidades terminales: Economía Agrícola y Política Económica. También se comenzaba a vislumbrar la importancia del desarrollo regional, con una materia que se llamaba, Estructura Económica de Sonora.

Mi primera experiencia como docente fue impartir una clase sobre economía internacional a los estudiantes de ciencias de la comunicación y en el Departamento de Economía, Estructura Económica de México y Estructura Económica de Sonora. Al año siguiente de mi llegada había que renovar a las autoridades administrativas del Departamento. Se pensaba entonces, que lo primero era diagnosticar la situación del departamento y plantear las líneas de trabajo del futuro en materia de docencia, investigación, vinculación y extensión. Para discutir en torno de lo anterior, se organizó el Primer Foro de Transformación Académica del Departamento, en el cual participaron la totalidad de los profesores del Departamento, especialmente, los de Tiempo Completo. La discusión que tuvo como escenario el salón donde estuvo ubicado el Centro de Economía Aplicada, fue profunda y ríspida. Las distintas posiciones se enfrentaron en un ambiente de pasiones entre los profesores que querían hacer prevalecer sus puntos de vista. Discutidos los problemas y las soluciones tentativas, vinieron las propuestas de maestros que podrían conducir los destinos del Departamento. El licenciado, Rodolfo Díaz, presento su propio proyecto, que tuvo poco eco entre la comunidad del Departamento. Otros aspirantes fueron: Alicia Rodríguez Esquivel, Héctor Segura Ramos, Rafael Pérez Ríos y un servidor [MAV]. De acuerdo a la normatividad de la Ley 103 entonces vigente, la designación la debería de hacer el Consejo Directivo, de entre una terna que enviaba el rector. Pero el acuerdo estimulado por los profesores conjuntamente con los alumnos, fue que se llevara cabo una votación secreta y ponderada, donde los maestros tuvieran el 50 por ciento y los alumnos el otro cincuenta por ciento. Así, quien tuviera mayoría sería enviado al rector para que lo incluyera en la terna, y el Directivo haría la designación correspondiente. Así fui elegido Coordinador Ejecutivo del Departamento de Economía para el periodo 1984 – 1988.

El entorno del Departamento de Economía en ese entonces era bastante paradójico. A nivel nacional, en diciembre de 1982 se había dado el cambio a nivel de presidencia

de la república, y con el llegó una nueva concepción o modelo económico para el país: de la economía cerrada se pasaba a la economía abierta, del Estado Benefactor al Estado mínimo y promotor: dicho en otras palabras, el país se encaminaba hacia el neoliberalismo. En este sentido, el entorno se delineaba en posiciones antagónicas entre los que buscaban mantener el viejo modelo y los críticos del nuevo que lo tachaban de conservador y decimonónico. Esta realidad habría de reflejarse en la vida interna del Departamento, donde los antagonismos no se hicieron esperar. Más allá de ellos, quien adoptara una posición de centro era calificado como socialdemócrata. Sin embargo, hay que decir que había un buen ambiente para impulsar las actividades del Departamento: se comenzó a trabajar en investigación, se organizaron los primeros números de la revista Economía, que conforme el tiempo avanzó fue mejorando de calidad, e inexplicablemente durante otras administraciones desapareció.

Si de grupos se trata en el Departamento había tres: el de los profesores que habían sido contratados en la administración de Francisco Montaña (a quien se le catalogaba de castellanista), entre los cuales hubo quienes rápidamente asumieron otra definición, pasando a conformar un segundo grupo, cuya militancia en la vida interna se daba en el marco de la crítica propia de la Economía Política; y un tercer grupo estaría integrado por profesores de posiciones intermedias, que sin abandonar el papel de la crítica buscaban entender los términos en que había que insertarse en un país y un mundo que establecía nuevas coordenadas para la convivencia..

Desde distintas trincheras o puntos de vista diferentes, creo que lo que cada grupo perseguía, era hacer prevalecer su concepción acerca del contenido de la enseñanza de la ciencia económica. Es esa perspectiva, creo que los intereses de cada grupo eran bastante genuinos.

La influencia del exterior tuvo varias afluentes: una se alimentaba del entorno económico del mundo que estaba dividido en países capitalistas y socialistas, y los profesores de alguna manera deseaban dejar testimonio en sus enseñanzas de sus preferencias personales; la otra provenía de la formación que cada profesor tuviera de acuerdo a la escuela donde habían estudiado la licenciatura o en su caso la maestría. Así por ejemplo, los que venían de la UNAM, traían la aureola de marxistas, por definición críticos del orden existente, mientras que los que habían estudiado en la Universidad Autónoma de Guadalajara, eran catalogados de “reaccionarios”, que venían a defender el status quo capitalista. Los primeros por lo general enseñaban las materias teóricas como Economía Política o Historia Económica, mientras que los segundos estaban más dotados académicamente para impartir las materias de Teoría Económica, Contabilidad Nacional, entre otras.

Como estudiante de la Licenciatura en Economía, la década de los setenta, en Universidad de Sonora, me tocó participar de los desencuentros ideológicos entre los “Micos” y los “activistas”, asimismo en las jornadas y marchas que dieron lugar al nacimiento del STEUS. Los ochenta, fueron menos prolíficos en movimientos universitarios, empero participé en algunas de las huelgas organizadas por el STAUS a propósito de las revisiones salariales y contractuales.

Se puede decir que la participación en eventos políticos se hace por convicción o llevado por el calor de las circunstancias. Las huelgas universitarias fueron, en mi caso, circunstancias en las cuales estuve presente porque estaba convencido de su importancia como método de defensa de los derechos de los trabajadores.

Los actores políticos de la época se puede decir que son institucionales y personales: a nivel de instituciones la Universidad de Sonora, tenía siempre que dirimir los conflictos con ambos sindicatos (STAUS y STEUS). Los profesores del Departamento tuvieron siempre una actuación destacada en el sindicato de Profesores. En términos académicos, el Departamento destacaba poco, a no ser por la opinión pública en el sentido de que era una escuela, fábrica de “grillos”.

Son varias las diferencias entre el pasado y el presente. Una de ellas, sustancial, es la concepción de la escuela, antes se pensaba en el economista como un profesional, crítico, que podría contribuir con su pensamiento al desarrollo de la sociedad; hoy entre los estudiantes cada vez gana más terreno la idea de que se trata de una escuela de negocios, privilegiando la Microeconomía, y desdeñando el entorno que enseña la Macroeconomía, así como cualquier visión crítica de la realidad. Los estudiantes del Departamento, así como algunos profesores se tomaron muy en serio la famosa frase de que con la victoria del capitalismo neoliberal se había llegado al final de la historia. Lo anterior encierra la paradoja de que hoy el número de alumnos se puede multiplicar por cinco y la inmensa mayoría de los profesores cuentan con algún postgrado, ya sea maestría y/o doctorado.

Sin embargo, el saldo histórico de la Escuela es positivo. Esta es semillero de profesionista que cubren la demanda del sector público, de las instituciones de enseñanza y más recientemente de empresas que solicitan sus servicios. Además, cada vez se tiene más consciencia de la necesidad de que la escuela se vincule con su entorno. Hoy, por ejemplo, la discusión sobre la situación de la economía sonorense, es un debate que los profesores del Departamento sostienen con altura.

Siempre habrá cosas por hacer: mejorar los sistemas de enseñanza aprendizaje, estimular y desarrollar la investigación, tener un medio para publicar, realizar evaluaciones en un marco de autocrítica, impulsa siempre la actualización de profesores y estudiantes, por sólo mencionar algunas.

Del pasado habría que retomar, aspectos institucionales que ahora están ausentes, por ejemplo: la Revista Economía que daba salida al trabajo de investigación de los profesores, desapareció cuando estaba a punto a punto de cumplir las diez ediciones.

El Plan de Estudios vigente representa un avance respecto al anterior en lo correspondiente a los instrumentos que se le proporcionan al alumno para insertarse al mercado laboral. Pareciera como si el objetivo fuera formar hombres de negocios. Este enfoque a mi juicio, le proporciona al estudiante una visión parcial de la realidad, en demérito de una formación integral de economistas, donde los alumnos se entusiasmen igualmente por la Teoría Económica, la Economía Política, las Matemáticas, la Historia Económica, el Desarrollo Regional y la economía de la empresa.

Los Planes de Estudio siempre son modificables en función de los cambios en la realidad, de manera que siempre hay que estarlos evaluando. En nuestro tiempo ya no es suficiente sólo hacer diagnósticos, es necesario que el alumno vea el mundo hacia delante. Una materia de análisis económico prospectivo sería ideal; asimismo, la condición de estado fronterizo que tiene Sonora, sugiere, hasta por sentido común, incluir el estudio de la economía fronteriza, así como un curso sobre la economía norteamericana. No es posible que no conozcamos la estructura y funcionamiento económico del país con quien realizamos el 80 por ciento del comercio exterior (Vázquez, 2000).

Héctor Segura Ramos es el último Coordinador Ejecutivo, quien ocupa el cargo de noviembre de 1989 a noviembre de 1991.

La siguiente es la entrevista que le efectué, el día 25 de mayo de 2000. Se usarán las siglas DA para referirnos al entrevistador y HS para Héctor Segura:

DA: Vamos empezando desde el principio, desde tu llegada a la Universidad, particularmente a la escuela de economía, ¿cómo llegaste?

HS: Mi llegada a la Universidad de Sonora es en Agosto de 1982, particularmente a la Universidad de Sonora, a su Departamento mejor dicho y podemos decir que es una llegada fortuita en el sentido de que yo venía en un plan de vacaciones, a propósito mi objetivo nunca se ha culminado, era conocer el norte, arribando al norte por el Pacífico y nuevamente regresar a la ciudad de la que soy originario, México, por el golfo, llegar por el pacífico y regresarme por el golfo, conociendo todo el norte de la República Mexicana, porque Sonora, bueno en ese tiempo, 82, al terminar mi maestría tenía un compañero que es nativo del estado, Fabián Galindo Duarte, que me invita a conocer el Estado, cuando yo llego me dice, “sabes que terminó una huelga que duró dos, tres meses y desgraciadamente estamos trabajando, no voy a cumplir entonces con lo que era el plan original que era que te iba a llevar acá, allá para que conozcas cuestiones del Estado, pero porque no me ayudas con una materia”, y me invita a que participe con él en el curso de Crecimiento Económico, Teoría Económica VI que su temática era el de Crecimiento Económico VI, pero antes me presenta a [Francisco Javier] Montañón [Luna], que era el Coordinador de aquel entonces; tenían problemas para dar un curso del área de Economía Agrícola y también me piden, ya que estoy ahí, que soy un egresado con maestría etc. Yo venía de la Universidad Metropolitana en ese momento, bueno, pues hasta con cierto prestigio por lo que es la Metropolitana. Yo dije “no hay nada, me dicen que ayude, pues ayudo”, sobre todo que en aquel tiempo había una amistad muy estrecha con Galindo y acepto con mucho gusto, y ya me dicen de este curso y del otro. “Te pediremos como maestro invitado”, fue el atractivo en ese entonces y es como yo llego a la Universidad de Sonora. Reitero: en condiciones que son más que planeadas, fortuitas. En plan vacacional y termino cruzándome en la Universidad de Sonora, en el Departamento de Economía, ayudando en tres cursos; Economía Agrícola, Teoría Económica VI y el Curso de Comercio Internacional II.

DA: Las condiciones para el desarrollo del trabajo académico, ¿cómo eran?

HS: Muchos de los que están actualmente en el Departamento de Economía, con todo el respeto que me merecen (algunos fueron alumnos, ahora son maestros), se habrán dado cuenta que las condiciones en que se llega, en pleno mes de Agosto, hubo un contexto en el cual no hay condiciones a las que uno está acostumbrado, sobre todo académicas. No hay fotocopidora, no hay apoyo de infraestructura, ni administrativa, ni humana, entonces en esas condiciones es mucho muy difícil trabajar. Pero eso fue

lo bonito, puesto que tú enfrentabas un reto en condiciones, en lo personal, no contempladas y muchos menos previstas ni cotidianas para tu quehacer. Soy maestro desde el 70 a nivel normalista, y soy maestro universitario desde el 74, en un contexto, en un ambiente donde estaba todo, sobre todo en la Metropolitana, y cuando tú llegas a un ambiente en el cual, ves que no hay apoyo secretarial, infraestructura humana, administrativa, con todo lo que ella implica, ni siquiera los alumnos eran respetados como ahora, pues fue muy difícil, pero eso era lo bonito: enfrentar ese reto, en esas condiciones. Si le agregas que el contexto interno del Departamento de Economía, en aquel tiempo todavía escuela, no departamento sino escuela, después te digo porque soy muy enfático en esto, y veo con tristeza de que la concepción del Departamento se ha deteriorado muchísimo, y aquellos que veíamos con buenos ojos ese concepto de Departamento al decir “dejamos de ser escuela para constituirnos en Departamento”, veíamos esto como el realce, el repunte de la disciplina de la ciencia económica en una universidad, en un contexto específico que es la escuela, con lo que implica la departamentalización, y yo lo vi en lo particular como el despegue. Pero ese concepto se ha deteriorado y con lo que ha pasado en el concepto de investigación sobre todo, veo con tristeza y con mucho coraje que se haya pervertido y que seamos una escuela más. Entonces, te digo que todos esos fueron retos, en ese entonces, vuelvo al punto, era una escuela. Así se llamaba la escuela de economía, pero muy bien le hacía honor a ese concepto académico: eran maestros que venían y daban su clasecita la mayoría de ellos.

Qué pasaba con los alumnos, y si ellos tenían condiciones para estudiar, si la biblioteca estaba en buenas condiciones, etc., de eso se encargaba el director: yo cumplía con dar mi clase y ahí nos vemos. Entonces era eso, una escolita. Yo ya venía de la estructura departamental, el Departamento de Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana con todas las implicaciones y con todo lo que estaba detrás obviamente, que también eso fue un reto para mí: ¿cómo moverse en un concepto de escuela y un concepto de departamento? Yo no estaba acostumbrado a que el maestro llegaba y se iba, yo estaba acostumbrado a un contexto en donde el maestro era de tiempo completo, estaba contigo, veía como avanzabas, veía sus esfuerzos, cómo fructificaban en el campo de la investigación, sus esfuerzos al nivel de difusión en revistas, radio, televisión, etc., etc. Era otro concepto que yo tenía de lo que era la formación del economista, pero bueno la estructura departamental de donde yo provenía. Ahí me eduqué también en esa estructura por eso la conozco: soy egresado del Departamento de Economía de la Metropolitana. Entonces, vi la diferencia que había del concepto escuela y del concepto departamento. La investigación era un elemento fundamental en la Metropolitana, a la fecha los maestros viven y tienen realce a nivel nacional con sus aportaciones en el campo de la ciencia económica. Gracias a eso, a lo que se hace en el campo de la investigación, no a lo que se hace en el aula, eso les ha permitido a ellos manifestarse, promoverse y ser reconocidos no sólo en el ámbito nacional sino internacional. Aquí esas cosas no existen, aquí el maestro se conformaba con dar su clase y los tiempos completos que imperaban, que había en ese tiempo, eran además de pocos, supercargados. Tenían que dar una carga académica de 13 horas y a veces dando 3, 4 cursos distintos. En esas condiciones pues no puede haber investigación. Si a eso agregamos un descontento entre las partes que constituyen una instancia académica:

descontento de trabajadores hacia autoridades, de autoridades hacia trabajadores y de éstas también retroalimentándose con el descontento de estudiantes, pues el ambiente era propicio para que uno aprendiera muchas cosas. Afortunadamente soy aceptado, mis clases les parecen muy bien a los muchachos, les parecen muy bien a las autoridades, y por tanto recibo creo que todos los apoyos para desarrollarme tanto en el campo de la enseñanza como en el campo de la difusión. Y eso hizo que para mí fuese atractivo el Estado de Sonora y su Universidad y en especial su departamento, para hasta la fecha estar aquí después de una cosa fortuita. Mi plan de vida y mi plan académico, mi plan profesional está aquí en el Estado de Sonora y en su Departamento de Economía.

DA: ¿Qué características tenía el Contexto Político?, porque hablas de descontento, de inconformidad. Recién había terminado una huelga, una huelga grande, larga de 2, 3 meses, pero ¿cuáles eran las condiciones, así como tú lo percibiste?

HS: Primero vayamos al aspecto del descontento estudiantil, sobre todo dentro de un ámbito donde el estudiante nunca ha sido homogéneo. Había estudiantes que estaban en la línea oficial, llamémosle así, con la línea del, en aquel entonces, Jefe del Departamento de Economía [en este caso se refiere al Coordinador Ejecutivo de la Escuela] y había otros que propugnaban por un cambio, un poco auspiciados por el cambio que había habido en Rectoría. El anterior rector había salido, dentro del cambio hay una huelga de 2, 3 meses y donde [el Ing. Manuel] Rivera Zamudio, ya como nuevo rector, auspicia una visión distinta de lo que debe ser el quehacer universitario y, obviamente, al nivel de disciplina también una forma distinta de ver las cosas. De hecho también hay lagunas, ya que los estudiantes no sabían si eran escuelas o departamentos, porque se hablaba de que había una estructura departamental, lo que se llamaban “departamentos”, por la [calle] Reforma.

Pusieron los edificios departamentales y que allá había unas autoridades y acá había una escuela. En realidad a mí me parecía legítimo el descontento estudiantil: “¿qué somos en realidad?” Ellos aún sin percibir la diferencia que hay entre el significado de escuela y significado de departamento Es estar y venir, “que allá somos departamento y acá somos escuela y allá nos dicen una cosa y aquí encontramos otra y viceversa”. Eso los descontrolaba académicamente, y obvio que había un descontento y que además su formación, y para mí fue una experiencia inolvidable, había estudiantes muy activos, estudiantes muy participativos de su formación.

Yo vengo de una Universidad, provengo de una Universidad, como estudiante y como maestro de la Metropolitana, donde la Metropolitana responde a algo. También tiene el descontento del 68, del 70, etc., ya que ve cada instancia donde el gobierno pudiese descentralizar a la Universidad, pero sobre todo bloquear políticamente a los estudiantes y con la estructura departamental lo cumplieron. La Universidad Metropolitana nació con ese concepto. Como nosotros somos departamento, bueno, como departamento recibimos clases con los sociólogos, con los administradores, con los abogados. La identidad propia no la encontrábamos con todos ellos, pasamos otros trimestres o nuestros siguientes cursos y nos vuelven a poner con otros estudiantes. Dónde quedaron los otros que estaban con nosotros en el primer trimestre, quien sabe, no sabemos; es decir, hay una desmovilización total y eso implicó mucho en cuanto a lo que ellos querían: no somos la Facultad de Economía de la UNAM, ni la Escuela

de Economía del Politécnico y ahí están concentrados donde se conocen, por lo tanto todo es contento.

DA: Interactúan

HS: Exactamente interactúan. Nosotros estábamos desmovilizados, y cuando yo llego aquí veo que eso que se vio en el 68, 70 en México, aquí estaba en efervescencia: los estudiantes quieren ser responsables de su propia formación sobre todo porque había un cambio a nivel de rectoría que les permitía encausar esa iniciativa auspiciado también por una rectoría que exige también eso: “bueno pues, si quieren que haga cosas pues díganme por dónde”, un poco el nuevo rectorado suelta también, “bueno venga la iniciativa”. Pero para eso, en primer lugar había que tener un plan de estudios que respondiera a los intereses de los estudiantes y generar autoridades que impulsarán también y que fuesen también el receptáculo de esa iniciativa estudiantil. Entonces hay ese descontento, de un coordinador que no es y que no es un coordinador que sea de las preferencias del nuevo rectorado sino que es un coordinador que responde al anterior rectorado, por lo tanto con criterios distintos, iniciativas distintas que choca, por lo tanto, con lo que es la nueva época de la Universidad. Porque es una nueva época, que en ese entonces trata de impulsar. Pero lo bonito era ese descontento, pero que estaba cobijado por iniciativas, iniciativas que yo no había visto, que para mi era novedoso y también se veía a nivel magisterial, había compañeros que iban a dar su clasecita, que por ahí estaban, que decían “queremos una nueva concepción también, no solamente académica, sino sindical: el sindicato que tenemos, también es un sindicato que no nos deja desarrollarnos, un sindicato blanco, un sindicato controlado, queremos un sindicato autónomo, un sindicato independiente, que no sólo responda a criterios laborales, sino también criterios académicos”, y obviamente ese cuadro, a mí como persona inquieta también, me favorece en mi desarrollo. Aprendo nuevas cosas, me interiorizo en las mismas y, obviamente, entonces participo en ellas. Por decir que me tocó ser el maestro que lo que va a ser después el STAUS, como maestro que esta ahí y que me piden que los apoye, etc., sabiendo de mi independencia política. Yo no tenía ninguna liga con ninguna autoridad, me podía mover libremente, yo era un maestro invitado, en el momento que quisieran yo me iba si no les gustaba como era yo y como me desenvolvía. Me respetaron eso afortunadamente y por lo tanto pude elegir mi sindicato, mi partido y pude elegir a los alumnos, con los que me podía llevar y con los que podía desarrollar mi actividad académica. Pero había ese descontento tanto en general en la Universidad como a nivel interno. No había maestros de tiempo completo que se abocaran a un trabajo, un quehacer académico que impulsara al Departamento, en ese aspecto que involucra tanto la docencia como la investigación. Eran pocos. Y además ese descontento propiciado por una efervescencia estudiantil que quería responsabilizarse por su propia formación.

Cuando yo llego se trata de impulsar un nuevo plan de estudios, del 81, me parece 81-1, en el cual los estudiantes participaron mucho. Entonces a mí me tocó también participar en ese aspecto tomando en cuenta mi parecer y un poco tratando de suavizar las cosas para que la propuesta de la coordinación que tiene que ceder a ese impulso, porque sabe Montaña donde estaba parado. No respondió a los intereses, hay una iniciativa por acá, un descontento pues yo tengo que responder un poco y por lo

tanto trata de acogerse también a ese documento, pero si es bueno, también esa es mi propuesta, entonces me toca intermediar, tratar de suavizar las cosas y un poco hacerles ver a los estudiantes de que hay cuestiones que no se pueden ver, pero también hacerles ver a las autoridades que también hay aspectos de los estudiantes que se deben contemplar y, afortunadamente pues se salió.

Entonces me toca ese plan de estudios, que tiene todo un nivel de formación general para todos igual desde el primer semestre hasta el 7º semestre, en aquel tiempo eran 10 y los últimos 3 semestres, son lo que se llamó áreas de especialización. Entonces ahí era bonito, porque había estudiantes que decían, “yo quiero especializarme en política económica”, otros en economía agrícola. La controversia era economía agrícola, revolucionarios del campo, contra los de política económica, técnicos, entonces eran técnicos contra “ultras”, etc. Eso era lo bonito, a mí me pareció en ese sentido, de que independientemente de los términos, resaltar este aspecto: los estudiantes querían ser y fueron copartícipes de su propia formación. Eso ya no lo hemos vuelto a ver, y eso es triste: ver que ni en economía, ni en ninguna otra parte como está la estructura general académica de la Universidad, eso ya no lo hemos vuelto a ver. Los estudiantes son punto muerto, y a mí me tocó ver eso y es una experiencia muy fructífera que estoy seguro que no volveré a ver a menos que haya otro movimiento de esa naturaleza, que yo lo dudo a menos en el corto y muy mediano plazo, lo dudo que se pueda ver eso.

DA: Héctor, en el tiempo que estamos hablando, estaban las coordinaciones ejecutivas, había un consejo directivo que era la máxima autoridad, pero ¿cómo llegas a coordinador?

HS: Pues mira, yo llego en el 82, te repito, hay presiones para el cambio, en aquel tiempo Montaña es otra cosa con respecto a los intereses del nuevo rectorado. Ambos pensaban distinto, se hace una negociación para su salida, y llega entonces un nuevo coordinador que es Rodolfo Díaz Castañeda, pero llega como un coordinador, digamos interino en el sentido de que llega a cubrir el hueco que deja uno, y los que nos quedamos en aquel entonces y los que llegamos sobre todo los que llegamos, yo me quedo a raíz de que llego como profesor invitado del periodo de Agosto del 82 a diciembre de ese mismo año, pero con la idea de que me quede. Había una plaza en disponibilidad en el Departamento de Economía que es la que me ofrecen, a partir de ahí empiezan mis controversias con una profesora, con la Maestra Alicia Rodríguez, porque esa plaza era suya, pero por X o Z las circunstancias, no se por qué no se presenta y dicen: “bueno, no la vamos a echar a perder y se la ofrecemos a Héctor Segura que ya hizo un trabajo, etc.” Te voy a decir que esto es fortuito, porque cuando ellos me dijeron quédate con nosotros, [Segura:] “si se arreglan ustedes a nivel de jefes de Departamento de Economía, yo con gusto me quedo”. Mi jefe del departamento de Economía de la Metropolitana dijo: “sí que se quede”, y yo muy a disgusto con la situación, (“no va a aceptar”): me dio los motivos, “en términos de tu formación te conviene, pocos maestros a tu edad - yo tenía 24 años, cuentan con un papelito que diga profesor invitado, y eso te va a servir a ti cuando regreses y te conviene para formarte, estas muy joven, etc.” “Indudablemente que esa experiencia te va a servir”. Lo vi por el lado positivo y sí, es cierto, tienen razón; sobre todo en ese contexto que te platico de efervescencia académica al interior del Departamento, hacia fuera un rectorado como decían, que se va, pero que se niega a morir en aquello

de que se decía en aquel tiempo de un modo de producción, que derogas pero que se niega a fenecer contra otro que aparece pero que todavía no se sabe como se va a reproducir. Me tocó vivir eso. Entonces ese descontento, con grupos de choque, los famosos “micos”, etc. Si tú hablabas de marxismo se veía mal, etc. Afortunadamente para mí yo no conocí esos aspectos, pero por lo que me cuentan dentro de la historia del departamento, era difícil hablar como yo llegué hablando y eso para mí fue un golpe de suerte. Yo sí pude decir cosas que otros compañeros no estuvieron en condiciones de decir, no sé si por su formación no se les permitía o porque el contexto de la represión se los impedía, pero yo puedo decir que a mí nadie me lo impidió nada. Yo lo pude hacer bajo el cobijo sobre todo aquellos estudiantes que requerían de esa formación y que fueron el principal cobijo, y sobre todo esa condición en la que yo llego de maestro invitado, me permitió hacer eso, y respetuosamente, en un sentido estrictamente académico.

Ahora bien, regresando a la pregunta, Díaz Castañeda, - es tu amigo - no responde a los intereses de los que nos quedamos, te digo que en ese tiempo éramos dos nuevos: Alicia Rodríguez, un servidor los que ya estaban ahí y los que pretendían ingresar sabían que Díaz Castañeda no era el elemento y que por lo tanto había que impulsar un cambio. Se dan entonces los elementos, primero con la formación de un Consejo Directivo y un Consejo Universitario que fuese el elemento propulsor de este cambio diciendo, “bueno no queremos aquél sino queremos entonces a otro” y se da lo que en términos históricos, si te digo, esto es lo bonito, para mí, en mi formación, de decir, un nuevo coordinador, sí, pero elegido democráticamente. Montaña representaba los intereses, de un Castellano que, en crisis y todo pero estaba ahí, y Díaz Castañeda representaba los intereses de un nuevo rector que, con todo lo que implicaba, al fin y al cabo era también un coordinador impuesto para unos estudiantes que decían “vamos a legitimar, nosotros tenemos que decidir a nuestra formación y por lo tanto tenemos que decir, a ver quién nos la puede dar”, entonces quizá eso Díaz Castañeda nunca lo entendió y eso va a ser también por lo tanto su muerte. En términos académicos eso es lo que va a explicar el por qué él es un coordinador transitorio, entonces tanto estudiantes como maestros decimos “bueno, debe ser un coordinador que responda a los intereses, que tiene que venir de abajo, nosotros debemos decidir quien nos debe gobernar, quien nos debe coordinar”. Me toca participar en eso y decir cuál es la mejor forma, cómo hacerles ver a las autoridades que esto lo podemos hacer para que no choquen contra la ley, porque la ley decía que era el Rector quien elegía una terna, la mandaban al Consejo Directivo y aquí le decía quién, si estaba acorde con lo que él había decidido, pues no había problema pero si no se ponían de acuerdo entonces el Rector podía decidir quien era.

¿Cómo evitar eso? Había que decirle a Rivera Zamudio que eso para legitimar esa forma de elegir al Coordinador que nos permitiera hacer un *foro académico*, el primer foro; no tengo yo por ninguna referencia al respecto de que en la vida del Departamento de Economía se ha hecho un Foro, ese fue el primer foro que se llamó “Foro de Transformación Académica”, el primer foro de transformación académica, te estoy hablando del 83, con resultados académicos que supuestamente iban a surgir de ese foro, cobijar entonces la elección del próximo coordinador y se hace una terna, ya que había nuevos, y dentro de esa terna está Miguel Ángel Vázquez que recién tenía un semestre de haber arribado al Departamento de Economía, esa gente como

Rafael Pérez Ríos que también llegan, gente nueva, los viejos ya estaban de otra forma, ya los estaban finiquitando, ya discretamente ya los estaban retirando. A Díaz Castañeda le toca cumplir con esa ingrata labor, eso es lo que hay que reconocer, que él es el que tiene que sacudirse a los montañistas, yo digo que lo hizo bien, porque le tocó ese ingrato trabajo de sacar gente. Se encargó de hacerlo y lo hizo, a raíz de eso se forma una terna. Miguel Ángel Vázquez, surge de ese proceso democrático y me jacto de decirlo, es la primer experiencia que se tiene en la Universidad de Sonora y de esa experiencia se retroalimentan después todos los cambios que empiezan a ver en la Universidad de Sonora, es decir, los coordinadores tenían que ser elegidos democráticamente y a partir de ahí, de ese impulso, surge otro impulso, es decir porque los coordinadores, también los rectores tienen que ser sujetos de una voluntad de las masas, de una voluntad que venga de abajo, de los que conforman la comunidad universitaria.

Somos pioneros en ese aspecto y más gusto me da de haber sido no sólo pionero sino haber sido copartícipe de un foro y decir: se elige bajo esta tónica. Te acuerdas de aquellas pláticas que teníamos, de que nos encerrábamos y discutíamos, etc., toda la noche, después de ahí como buenos camaradas nos reuníamos, etc. Había un compañerismo, esa parte fue romántica, lastima que no la hayamos sabido sostener, que la hayamos hecho más sostenida, más fructífera, después vino el divisionismo con la entrada de otros elementos y ahí algo pasó; sé lo que pasó, pero te digo Miguel cumple con sus 4 años y entonces se dice, sigamos impulsando este cambio, el nuevo también tiene que responder a esos intereses, quizá la comunidad es la que determine quien es, y nuevamente se hace una nueva terna en la cual me toca a mí entonces ser elegido para coordinar el Departamento en el periodo, si mal no recuerdo en el periodo 88-92, con un inconveniente, y quizá ese inconveniente me iba a pesar mucho en mi gestión la cual no termino, y ¿cuál es el inconveniente principal? Que a diferencia de Miguel Ángel Vázquez, que es elegido masivamente en el sentido de que el reúne el consenso tanto de estudiantes como de maestros, en lo que a mí respecta, yo tengo el consenso estudiantil pero la división de los maestros, y tu sabes que a la larga eso pesa porque el estudiante se va y los que se quedan son los compañeros y yo pienso que les pesa a los compañeros tanto como a mí, porque yo estoy consciente de lo que significa ser un coordinador con la experiencia que tengo desde que llego.

Veo actuar a Miguel Ángel Vázquez y sé lo que significaba ser coordinador y, por lo tanto, el respeto que me infundían todos mis compañeros. Pero hubo compañeros que no aceptaron la democracia, no aceptaron sus resultados en el sentido de que este es mi gallo, que era Alicia Rodríguez, al fin y al cabo es una terna pero dentro de esa terna esta el Profesor Taide Navarro, pero él dice yo no. No, mentira, no está el Profesor Taide Navarro, finalmente somos dos nada más. Somos dos, dentro de los dos se decide, y a la hora de llevar a la terna es Vargas Mendía, Gilberto Vargas Mendía, el que llena nada más esos requisitos, pero ya presidida por un proceso electoral de urnas en el que se dice Héctor Segura, con el consenso de estudiantes, pero con un voto dividido entre el magisterio. Estos me dicen: “bueno si no es mi gallo por lo tanto al otro no lo acepto”. Es difícil trabajar así. Miguel Ángel tuvo ese tipo de condiciones, nos tocó vivir aquella efervescencia donde todos estábamos unidos, trabajábamos junto con él, lo impulsamos y vimos ese aspecto romántico de

camaradería a mí ya no me tocó eso, al contrario, me toca ese divisionismo que hasta la fecha impera dentro de los maestros y que es producto de eso, yo siento que es una fase en la cual no supimos captar en un buen sentido a los maestros que llegaban, en el sentido de decir bueno, aquí hay un proyecto, etc., yo quiero suponer porque ese proyecto al final no se veía y cada quien agarró por su lado, manifestó sus intereses, ese divisionismo, esos intereses por lo tanto fructifican un divisionismo académico que hasta la fecha perdura. No hay un consenso ahorita, hasta la fecha, ahora mejor dicho en lo que debe hacer el departamento en su quehacer académico y que por lo tanto ese quehacer es que reúnan conciencia de la camaradería, el trabajo lectivo sería no. Dime si alguna vez se va alcanzar, difícil ya, tenemos que volver a nacer y quien sabe todavía, y es así como llego a ser coordinador del Departamento de Economía, siendo respetuosos de ese proceso electoral donde le demostramos a la comunidad que las cosas se pueden hacer desde abajo.

DA: Cuando llegas a la coordinación quién te acompaña en el viaje, porque hay un secretario. Esa es una cuestión y también los problemas más relevantes con los que te enfrentas, hasta dónde llega Economía después de ese trabajo.

HS: Mira, en la primera parte de la pregunta, quién es el compañero de fórmula, y le digo así de fórmula un poco para decirte que también para llegar como primarias, en el sentido de que el compañero que es el Secretario Académico, Leonardo Félix Escalante también quería ser el coordinador de Economía, “éramos amigos, si hacemos un buen dueto porque no, yo también quiero serlo, pero por qué no se lo dejamos a nuestra base que era sobre todo estudiantil y los compañeros maestros que decidan quién de nosotros es”; y también nos vamos a primarias, también hacemos nuestro trabajo entre maestros, estudiantes, etc., y entonces dice: “tú como coordinador Segura, y tú como Secretario, Leonardo Félix”. Y a partir de ahí iniciamos, por lo tanto, nuestro trabajo, que fundamentalmente iba orientado a rescatar el Departamento de Economía: a rescatarlo en el sentido de que era necesario reestructurar el Plan de Estudios, a rescatarlo en el sentido de que era necesario generar una infraestructura del Departamento, yo no cometía ese error, que a la mejor sin infraestructura, porque seguía siendo el mismo edificio de dos plantas etc. Pero bueno, como estaba destrozado completamente, aulas divididas por tablas, tableros que al mínimo recargón se rompía, etc., muy deteriorada la escuela.

Infraestructuradamente, había que rescatar ese departamento, pero sobre todo en el aspecto de una reestructuración académica, a todas luces ya necesaria. Estamos hablando ya del 88, en aquel período, hablando de lo que es el estado mexicano y su política que lo cobija, ya había cambios. Ya estamos hablando de aquel período donde pasamos de una economía protegida a una economía que se abre con todo lo que eso implicaba en la concepción de lo que habría de ser dentro de ese contexto la formación del economista, si a eso le aunamos de que ya los tecnócratas dizque habían desplazado a los populistas, etc., y por lo tanto había una visión de lo que debe ser la economía y su formación, y por lo tanto caemos en ese impulso retroalimentado por acontecimientos que se dan dentro del contexto en el que nos movemos. Había una nueva hegemonía política, una nueva élite gobernante, una concepción del poder y por lo tanto cómo se ejerce el poder y como se forman a los que van a ser copartícipes de ese ejercicio y de esa concepción de poder que se tiene.

La apertura económica exige una nueva concepción de cómo formar economistas, y bueno, ante ese impulso sí era evidente que teníamos que cambiar el plan de estudios, además de que también las necesidades lo exigían y que además había gente con formación nueva. Tenemos un equipo con *Masters* que ya estaban haciéndose de tiempos completos, que para mí es uno de los elementos que veo buenos en la gestión de Miguel Ángel, que logre incrementar la planta de maestros de tiempo completo y con maestros calificados. Los maestros que empiezan a llegar son maestros fundamentalmente con maestría, y eso te permite decir, sí hay material humano, podemos impulsar el cambio, sí hay condiciones académicas y condiciones externas que te impulsan al cambio y sobre todo hay material humano para impulsarlo. A mí me toca, por lo tanto, fructificar ese esfuerzo que nace a partir del 81 con lo que es el Segundo Foro de transformación académica y que tiene que concretarse en un nuevo plan de estudios, en el cual a mí me toca echar las bases, impulsando inmediatamente un foro a nivel nacional o regional, de ver cómo, cuál es el estado que guardan los economistas en escuelas, facultades y departamentos del país, y en ese plan estamos hasta 1991. En el año 91, 92, era el año en el que en lo personal y en aquel tiempo, ya como secretario académico, sustituto de Leonardo Félix, Benjamín Burgos Flores, era el cierre para nosotros para concretar el nuevo Plan de Estudios. Desgraciadamente no podemos por el cambio de Ley Orgánica y ese le toca al siguiente, sin embargo, creo que logramos concretar ese esfuerzo y lo hacemos nuestro porque, si tu sabrás que dentro del nuevo plan de estudios los que se corresponsabilizan de ser gestores y rectores para la concreción de ese nuevo plan de estudios que somos tres personas, Alfredo Erquizio, Benjamín Burgos Flores y un servidor, entonces ni Benjamín, ni un servidor dejamos eso, creíamos que eso era nuestro y hasta que no lo vimos nos sentimos satisfechos, entonces lo logramos, ese era el reto fundamental, una reestructuración académica del Departamento de Economía que desgraciadamente no logramos concretar, que nos preocupamos porque se concrete con la gestión de Pedro Moctezuma ya entonces como Jefe del Departamento de Economía.

DA: Hubo un cambio de ley, estamos hablando de una transición, de la segunda transición que se tuvo.

HS: Si es la segunda transición, yo vivo las dos, a lo mejor hasta la tercera en vías de verse. Así como una primera transición del Castellanato al rectorado de Rivera Zamudio y Balcazar fué una transición, “bueno sí, vamos a regirnos respetando una voluntad, respetando un proceso democrático”, bueno claro, con sus candados, pero hubo libertad para hacer cosas. Me tocó otro rectorado, otro rectorado sí, en un contexto totalmente distinto: una nueva ley orgánica impulsada, como alguien lo dijo, bajo un estado de sitio, bajo la represión. Si no esa represión, digamos en un ámbito más violento, en el sentido de que no fue física, pero si fue una represión académica, una represión bajo la amenaza. La nueva ley entra, quitando luz, quitando agua, un estado de sitio que se somete la Universidad de Sonora para que acepte la nueva ley orgánica, con un rector que la historia así nos lo ha hecho ver que favorece todo ese tipo de cosas.

DA: ¿Cuál fue la posición de Economía, en ese momento representada por ti, como coordinador, respecto a estos cambios, no sólo de personas o del titular de la rectoría sino también estamos hablando del marco normativo?, ¿cuál fue la posición de la escuela?

HS: Antes de tocar esa pregunta quisiera decirte, regresando un poco a la primera para completar a la anterior.

Se da otro aspecto. Lo que uno pretendía en la parte que toca coordinar, era un ambiente muy difícil, te digo, porque si bien es cierto fue bien visto por los estudiantes, no así por los maestros, con ellos había que trabajar, entonces había que hacerlos copartícipes de la reestructuración del plan de estudios y, sobre todo, echar andar, ser más ambiciosos, tratar de llevar al Departamento de Economía más allá de formador de licenciados y sentar las bases para generar un postgrado. Me toca llevar esa iniciativa también ya impulsada por un grupo de compañeros bajo el cargo de Miguel Ángel Vázquez, pero no legalizada todavía; me toca llevar esa iniciativa al Consejo Universitario y obviamente la avalo.

DA: Tú eres consejero.

HS: Yo soy coordinador. Me toca llevar la iniciativa, si queremos un postgrado en Comercio Exterior y Aduanas como para sentar las bases para lo que posiblemente pueda ser una maestría como quiero, yo quiero un postgrado, entonces este curso es un curso de especialización de los pocos que hay a nivel nacional con carácter de postgrado, donde la gente sale no con un diplomado, sino con un título de especialización. Eso lo logramos también y hasta que no lo vimos fructificado. Aquí los estudiantes son de postgrado y por lo tanto tienen que tener su reconocimiento de la SEP y de la Universidad. Lo logramos también, impulsamos también esa parte, la cual también, bueno, actualmente también veo abandonado.

DA: ¿La etapa inicial es de diplomado?

HS: Siempre es una especialidad. Pomposamente para comercializarlo le llamamos diplomado, porque es una forma mercantil de vender algo. Pero no, dentro del Consejo Universitario en lo particular siempre fui enfático: es un curso de especialización a nivel de postgrado. La Secretaría nos dio un apoyo en aquel tiempo para impulsarlo, posteriormente ese apoyo se pierde, y es hasta que llega el nuevo rector, el maestro Ibarra, que a su vez se preocupó y hasta la fecha nos dice, bueno esa especialidad debe tener - como cualquier postgrado- debe tener su partida. Empieza a tener ya su autonomía, empieza a tener ya su partida, que ni el anterior rector Valencia le quiso dar. Entonces, esa parte la trabajamos y empezamos a trabajar también la parte de infraestructura. Eso también yo lo quisiera recalcar: regeneramos el edificio, una nueva construcción para lo que viene a ser el postgrado, donde debe haber su aula, su aula para la academia, un aula audiovisual para el propio postgrado y sus oficinas, y ampliar con una nueva construcción la biblioteca. Es cuando me toca ampliarla, con cubículos, con un área más idónea, más refrigerada; cubículos individuales, mesas de trabajo y además un área especial para una discusión colectiva, para aquellos trabajos que así lo exigieron. Cubículos dentro del departamento de economía, y bueno, con la población que tiene ahora esto hubiera sido insuficiente, pero en aquel tiempo, con una población que llegó a ser de 60 estudiantes, pues la biblioteca les quedaba grande, pero cumplimos con eso. También retirar todas las

publicaciones ya en desuso, ya en retirada y tratar de actualizarlas, también eso lo logré, dentro del campo de la difusión, pues había que hacer dos cosas para mí, primero: trascender con el quehacer académico del Departamento, conferencias, seminarios, donde participara la planta, tenían que participar, porque también para eso les pago, consolidar la revista de economía y el boletín de información y coyuntura que se llamaba *Ecoyuntura*, ambos producto de la gestión de Miguel Ángel y que yo decía eso lo debemos consolidar y trabajamos en esa línea con todo lo que implicaba en cuanto a limitaciones presupuestales, logramos hacer eso.

DA: Estabas comentando que economía tuvo publicaciones, ¿qué características tenían, cómo funcionaban?

HS: Primero había que consolidar dentro del plan de difusión lo que Miguel Ángel [Vázquez Ruiz] había hecho, que era tener nuestra propia revista, y un órgano de coyuntura que hablara de las cuestiones que eran cotidianas pero que exigían que la comunidad tuviese el conocimiento de cual era el parecer de los economistas, es decir, que es lo que hacen los economistas, tantos en los acontecimientos económicos, que opinan, como lo dicen, como lo recalcan y como lo justifican, eso fue lo que hizo Miguel Ángel, a mí me toca consolidarlo y sobre todo consolidar una línea, que también Miguel es primero en esto, pero que a mí me toca impulsarlo que es empezar a hacer libros. Miguel había hecho ya; tenía los borradores, pero a mí me toca impulsar eso, reconocer que ese trabajo tenía que ser publicado, entonces me toca generar, ser pionero de eso. El libro de Miguel sale también bajo mi auspicio: “Sonora más allá de los Valles”. Él ya lo dejó en la imprenta y todo; a mí me toca sacarlo de ahí y darlo a conocer, pero con mi apoyo, porque ese quehacer, esa también era mi preocupación. Está bien eso también nos podemos dividir pero se pueden hacer cosas y tengan la seguridad de que yo voy a ser un promotor de ese quehacer, y lo demostré publicando el libro de Miguel Ángel y traté de sacar la revista *Ecoyuntura*, aún cuando decían: no hay condiciones presupuestales, etc. Yo decía: debemos tener nuestros propios órganos de difusión y, Pedro Moctezuma, será lo que tú quieras, pero trata de mantener la presencia de la revista, aunque con esas limitaciones que le hacían de presupuesto no fue más allá, pero si trató de defender esa línea editorial del Departamento de Economía.

Yo veo ahora con suma preocupación que las dos últimas administraciones del Departamento no hayan respetado esa línea y que vean por cuestiones de “¡ah!, para que tener un cúmulo de revistas que no salen”. Pero no se trataba de producir para vender, sino que los maestros fueran incentivados a hacer cosas, ese quehacer iba hacer que poco a poco la revista, nuestra revista, fuera mejorando y que por lo tanto fuese más aceptable. Ese era el trabajo de Miguel [Ángel Vázquez] a largo plazo, y que una revista para tener aceptación no se hace de la noche a la mañana. Había que seguir esmerándose en ese campo. Veo con suma tristeza que en ese aspecto el Departamento de Economía rompió: no existe ya la revista ni mucho menos ese órgano de difusión y eso para mí es castrar, castrar para cualquier departamento. Fuimos el primer departamento que tuvo su propia revista porque se hacían esfuerzos editoriales, primer departamento que tuvo su propia revista y lo hicimos bien. Anteriormente había otra, también hubo otra con Montaña, ellos también sacaron 2, 3 números de su revista y esas cosas no hay que criticarlas, independientemente de

quien haya sido el propulsor de esa iniciativa. Un departamento, una academia debe tener su área de difusión, la gente debe saber qué hacen, cómo lo hacen, cómo lo defienden, cómo lo justifican y por lo tanto cómo lo defienden, por eso yo digo que el departamento se castró. ¿Qué hace el Departamento actualmente, quién lo sabe? Tú, yo, los que estamos adentro a lo mejor, pero afuera quiénes lo saben, cómo piensan aquellos.

Oye, si que tienes que escribir en un periódico, etc., con Miguel Ángel y conmigo, escribieron en “El Imparcial”, escribió en aquel periódico llamado “El Sonorense” o en otro que salía antes “El Informacion”, etc. Aprovechamos esos espacios. Pero nuestra revista, donde hay trabajo más elaborado, más estructurado, más disciplinado y con más consistencia, eso también necesita su salida. Actualmente existe la revista de la División, pero con todo lo que me han dicho con sus limitaciones. Economía no tiene sus limitaciones, nada más esto: tú quieres hacer cosas, hazlas, no importa, primero hazlas y trata de justificarlas hacer un trabajo ordenado, consistente, la misma forma de ir escribiendo te va ir ordenando y va hacer que sus artículos cada vez sean mejores y por lo tanto la aceptación y la difusión de los mismos sea cada vez más aceptable también. Veo con suma preocupación, te voy a insistir, que el Departamento de Economía fue castrado eso y ya lo noté y quisiera también decirte entonces, terminando esto de la difusión: yo quería a dar a conocer el Departamento de Economía a nivel nacional, y una, me jacto de hacerlo porque esa difusión primero fué para dar a conocer al Departamento de Economía y qué mejor que lo den a conocer aquellos que son líderes dentro del campo de opinión, por sus trabajos, por sus investigaciones, por la forma en que han trascendido y traje lo mejor que había en aquel tiempo, en el campo de la agricultura, Dr. José Luís Calva, en el campo de la Historia Económica, el Dr. Enrique Semo; se me va ahorita otro personaje también ya fallecido. De la Peña. Bueno a mi memoria escapan todos aquellos personajes que yo traje que eran líderes de opinión.

En todos los ámbitos no hubo personaje que en ese momento pesara que fuese conocido por el Departamento de Economía. Cuauhtémoc Cárdenas, Porfirio Muñoz Ledo, Silva Herzog, muchos personajes tanto de la política como de la academia, pasaron por el Departamento de Economía y eso, a mi en lo personal, me llena de orgullo y satisfacción que el departamento fuese conocido por esos personajes, que después iban a decir que acá en Sonora estamos haciendo tales cosas, y ellos veían que, bueno, que el traerlos había un quehacer académico muy interesante y que además nos dan un campo para poder difundir nuestras ideas y nos damos cuenta que también nosotros trascendemos y los vamos a ayudar a que ustedes también trasciendan. Muchos personajes, afortunadamente yo guardo todavía los informes que rendía de que son estos y son algunos, ahorita escapan a mi memoria algunos de ellos, pero si alguna vez tu dijeras quiénes fueron aquellos que llegaron al Departamento de Economía, ahí tengo todavía los informes y por lo tanto ahí aparecen quiénes eran, a qué venían, en qué nos ayudaron, cuáles fueron sus aportes al Departamento de Economía.

Quise meter al Departamento en esa línea, que conocieran lo que hacían otros personajes, y te digo, un Departamento dividido. Muchos académicos no respondieron a ese llamado, pero sí el estudiantado llenaba el auditorio; trabajábamos viernes,

sábado y domingo, viernes y sábado con algunos de ellos. Y los estudiantes asistieron y fueron copartícipes de ese trabajo.

DS: Hubo otras líneas de difusión, por ejemplo de la radio: hay un programa de radio. HS: También es un programa de radio que surge con Montaña, el primer Coordinador de ese programa es el Prof. Juan Ojeda [Cárdenas], Miguel Ángel también fue. Era obvio hay cosas que nuevamente volvemos a insistir, no importa quien las haga, quién haya sido el padre del chamaco, por decir algo, pero hay cosas que, uno dice, son en beneficio de la comunidad, y así como la revista hasta la fecha había de existir, como existe el programa de radio.

El programa de radio nació con Montaña, no querido por muchos, pero sin embargo él lo impulsó, un poco por la iniciativa que tuvo el Prof. Juan Ojeda. No tanto porque le haya dicho alguien “Prof. Juan Ojeda...” Es una cosa también que hay que recalcar; él es peruano, fue profesor del Departamento de economía, también durante el 82 al 84, si mal no recuerdo, 85 a lo mejor. Y en ese tiempo desde que él llega tiene esa idea: bueno difundamos nuestras ideas, hagan de cuenta que hay una radio y por qué no la aprovechamos. Y antes que la revista fue el programa de radio y hasta la fecha lo mantuvimos: había que consolidarlo y afortunadamente también logró mantener la presencia del Departamento de Economía en la radio. Queríamos llegar incluso a Radio Sonora, donde nos abrían ese espacio, pero por X o Z razón, no me preguntes cuál fue la razón, pero no aprovechamos ese espacio.

Posteriormente veo que se pierde, pero afortunadamente veo que ese programa existe todavía; así como critico que se haya desaparecido la revista, también realzo este aspecto que el programa de radio se siga manteniendo. Ese es un aspecto que viste al Departamento de Economía, podemos decir todo lo que queramos, nadie nos lo impide y qué mejor que nuestros críticos sean los que nos están oyendo, y ese es un aspecto que le falla todavía al programa; pero es un aspecto que siempre ha fallado. Desgraciadamente, Radio Universidad no tiene un campo receptivo tan amplio como lo quisiéramos y la población cuenta con un nivel educativo que no es tan idóneo como uno también desease y por eso el programa no es tan escuchado como uno quisiera; pero hay que fortalecerlo, hay que seguir trabajando con él, y sí veo también con beneplácito que eso se ha consolidado y creo que como no cuesta, no hay pretexto de que el presupuesto no lo permite, el que diga “quiero hacer difusión” tendrá que seguir aprovechando ese espacio que no tiene costo alguno. Ahí no hay pretexto alguno, ahí lo que se requiere es cooperación.

Sí Darío. Entonces en conclusión, te digo entonces yo siento que en el trabajo académico, primero reestructurar el plan de estudios, echar andar la especialidad a nivel de postgrado en Comercio Exterior y Aduanas, y son cosas que yo traería a colación. En el campo de la difusión, traer lo mejor, consolidar la revista, el orden de la difusión de *Ecoyuntura*, dar a conocer al Departamento, traer conferencias, seminarios, impartidos por gente de fuera. Pero también gente del Departamento salió a Bachilleres, sobre todo a bachilleres o a escuelas dentro de la propia Universidad. Ese período también la gente lo aprovechó para trascender y, dentro de la infraestructura, pues yo siento que la imagen del Departamento se mejoró; un Departamento con mejor presentación, sus instalaciones nuevas fueron la biblioteca,

el área de postgrado y esa área cubículos que si es que así se puede que decir, muy fea como tu quieras, pero donde el maestro tuvo su campo en un área que siempre les dije esto es transitorio. Si me dejan, si puedo terminar, mi proyecto era conseguir una área de cubículos bien hecha, bien estructurada, a lo mejor no tan bonita como la que se tiene ahora en el monstruo ese pero, la mía era más independiente; pero aún así todos los maestros dijeron, “bueno al menos ahí tengo donde estudiar”, aunque a Darío le haya dado ahí esa parte que se llenaba toda de humedad, en donde respirabas todo ese tipo de cosas, pero te fuiste a tu espacio. También me tocó ampliar los cubículos y eso con todos los pretextos que te hacían, presupuestales y todo eso. Nosotros luchamos y entonces ya no éramos criticados hacia adentro, sino hacia fuera donde decían, “por qué Economía tiene y nosotros no”. Yo quiero suponer que porque hubo capacidad de gestión, quiero suponer que por eso aunque tu digas que por otras cosas.

¿Qué papel jugó economía en el trancazo, en el golpe que le dan a la universidad? Yo pienso que economía juega un papel fundamental. Al inicio de la plática, cuando me decías “cómo llegas”, pues yo llego producto de un proceso democrático, de elección de urnas, y esas cuestiones economía las impulsó para toda la universidad, incluso para elección de rectorado. Fuimos pioneros en ese aspecto, cosa que nos enorgullece, y nos enorgullece en el sentido de que la democracia se puede impulsar, la democracia no necesita candados. El ser director, rector, tener a su cargo un puesto de gestión implica tener el apoyo, el impulso, la capacidad y el conocimiento de lo que una base quiere y lo que una base le puede decir, “queremos que hagas esto, queremos que impulses esto”, no que cuando alguien llega con el propósito de echar abajo todo esto, pues los que representamos ese interés genuino de respetar ese cambio, ese proceso democrático, decir que la base es la que determina, no la base la que recibe. Tenemos que defender eso, y el Departamento de Economía, los que en aquel tiempo son consejeros y a mi como coordinador me toca impulsar eso, defender de esas causas las cuales desgraciadamente por el impulso que tiene el interior, por la forma en que se tratan de fortalecer, por la forma como se las hace ya las consideran intocables, ya no sujetas a ninguna negociación, cuando un rectorado ve que sobre eso ya no puede, porque la gente los considera ya intocables, ya no hace falta ninguna negociación. Son producto de un impulso, de un contexto histórico, donde una comunidad universitaria vivió una represión, vivió un autoritarismo y de otra forma impulsa reivindicaciones democráticas que se consolidan en proceso de elección, y que trata de defender porque eso no solamente lo ve a nivel de elecciones de coordinadores, de rectorados, sino lo ven en los sindicatos también. Entonces ese impulso, ese quehacer democrático, los universitarios con todos sus bemoles y sus fallas lo tratan de defender y, obviamente, que a los que nos tocó ser pioneros de eso a nivel Consejo Universitario nos toca defender. Cuando la gente que esta al cargo de la Universidad ve que no puede contra eso desgraciadamente se abre ¿no?, y como dijo un personaje de aquel tiempo, “al no poder encausar nuestro proyecto como nosotros queríamos de dejar la universidad a ese impulso democrático, preferimos dejárselo a la policía”, y cumplió. Porque así fue como entró la nueva ley orgánica, sobre la base del autoritarismo, en base a una represión, en base a una coacción y bajo ese sometimiento que si bien es cierto no fue su máxima expresión en todo ese tiempo, porque sí hubo una agresión policiaca. En la última marcha, fuimos agredidos, y eso lo traigo a colación porque denota esa amenaza a ese impulso

democrático: “a dejárselos a ustedes y su impulso, preferimos dejárselo a la policía”. Hubo compañeros que llegaron al CERESO y tú lo sabrás. Eso habla de que fue cierta esa amenaza efectivamente.

La nueva estructura académica de la Universidad, desgraciadamente es una estructura académica impuesta, impuesta por la vía del sometimiento académico, que la incapacidad de un rectorado para impulsar un cambio por una línea académica, para impulsar su postura y no la de los universitarios, vende la universidad y por lo tanto el quehacer universitario y aquel impulso democrático es sometido y es sometido por la vía de la represión ya en su última etapa. Tú tendrás conocimiento de eso. Entonces primero fue quitándonos la luz, el agua, suspendiendo las partidas financieras, después ya la fuerza empezó a imperar; universitarios en la cárcel y un movimiento universitario que en su última marcha salió herido, entonces se cumplió con ese lema, “de dejárselo a ustedes, a dejárselo a la policía”, se cumplió. El departamento tiene que jugar a nivel, el departamento debe defender ese proceso y a nivel personal por tus convicciones y porque había que ser consecuente con esa forma de ver las cosas, de plantearse el quehacer universitario bajo una línea democrática, de un impulso al quehacer académico en base a la consulta, en base al parecer de todos los universitarios, tiene que defender esa línea hasta sus últimas consecuencias.

Desgraciadamente, siento yo de que un sector que pudo haber sido garante en propósito fue el que falló, fue el que reculó y fue el que posibilitó que las cosas estén como están actualmente. No es grato decirlo: los maestros universitarios tienen mucho que ver con lo que pasó actualmente. No hubo solamente incapacidad, sino una falta de voluntad para defender ese quehacer, que fue lo que permitió que una comunidad cuando se divide, bien dice el dicho - no en balde existe - divide y vencerás; los maestros se dividieron y, tú recordarás, había grupos y esa división fue lo que acabó con ese proyecto.

También, hay que hacer autocrítica, ese divisionismo entre nosotros propició que la entrada autoritaria de una nueva ley tuviese que campo fuerte: eso sí, si nos dan esto, a aquellos no, si pasa esto... Al final de cuentas ni ellos ni nadie quedaron al frente de la universidad, y pasarán muchos años para que alguien diga que el que tienen enfrente es alguien que responda a los intereses genuinos de los universitarios.

Desgraciadamente siempre hemos tenido rectores impuestos por un buen tiempo. Eso fue lo que pasó.

DA: Hubo cambios importantes. Por ejemplo, cambios en el plan de estudios, ¿qué características tuvo? ¿Cuáles fueron los ejes de ese proyecto de reforma curricular?

HS: A diferencia de ejes que se establecieron, que trataron de establecer en administraciones pasadas, sobre todo el eje fundamental que trata de decir, un economista comprometido con las causas populares, con las causas democráticas, con las causas que reivindican al quehacer nacional, ¿suena pomposo no?, pero eso era lo que se manifestaba. Un economista crítico que responda a los intereses de una gran mayoría, de una gran mayoría que aspira a una mayor democracia, a una mayor participación y sobre todo a niveles de bienestar y de participación cada vez más elevados, un economista comprometido entonces con la realidad nacional por lo tanto un economista crítico, formado fundamentalmente en el campo de la economía política marxista. Está bien, sonaba muy bien. En la revisión del plan de estudios

decía, “bueno, pues podemos rescatar eso”, pero también es necesario que el eje sea un economista con ese sentido crítico que le dicte su formación, sino una formación íntegra; una formación que lo desarrolle como economista en todos sus campos, en todos sus ámbitos, que le permita tener esa visión para saber si eres crítico o no, si efectivamente ese es su quehacer, ya como profesional te comprometa o no con esas causas populares. Es un poco decir que el compromiso del economista sea efecto y no causa.

Entonces, primero nos formamos íntegramente y que esa concepción, o esa convicción mejor dicho, de servir a algo sea el producto y no sea la causa para la profesión de economistas, y esto lo digo porque los estudiantes empezaron a ser tan disímbolos, tan distintos. Ya no fueron tan homogéneos como lo fueron en los 70, o al inicio de los ochenta.

Los estudiantes de las nuevas generaciones, no hablemos solamente de los estudiantes, hablemos de los jóvenes, actualmente piensan distinto. Los hijos de la crisis, piensan distinto a los que antecieron, los hijos que anteceden a la crisis eran más participativos, más preocupados por el ambiente donde se movían, por su realidad social. Los de ahora por el impulso este del individualismo, que solamente detrás a adelante y te fortaleces en el campo del individualismo de la competencia, de que si quieres ser mejor, tienes que demostrar por ti mismo, etc., llevan a que se vaya olvidando ese campo de las concepciones sociales y por lo tanto sus reivindicaciones más que sociales, tienden a ser reivindicaciones del proceso competitivo, donde el ego es lo primero que se tiene que llenar. Entonces empiezan a pensar en ser empresarios, en ser directores de una empresa, gerentes, etc. Ese es el nuevo estudiante que tenemos, esos son los jóvenes, como piensa ahora, el individualismo es lo primero que impera dentro de ellos, es lo que los mueve a actuar en la sociedad, eso se refleja en la universidad.

Tú no puedes conocer la materia prima que tienes y por lo tanto habría que tener, habría que cambiar el eje rector en la discusión del plan de estudios que responda a eso. Un proceso de formación integral se va desarrollando ya en el plano de la currícula a nivel horizontal y a nivel vertical, y con esa idea de sacar un estudiante formado íntegramente, especializado no, porque para eso son las maestrías, para eso son los doctorados, y es imposible especializar un estudiante en su proceso formativo, por lo tanto formémoslo íntegramente. Que si él quiere casarse con los intereses populares, etc., que se case y que lo demuestre en su quehacer profesional; que si quiere especializarse, que se especialice por la vía de la visión de una maestría, o una especialidad de postgrado y que lo consolide en un doctorado. Esas fueron las líneas que se siguieron. Que si esas han resultado no después de haberme salido del departamento para hacer mi doctorado y no ver como a prendido el plan de estudios, este plan, esta concepción del plan de estudios. Yo me voy en el 96, justo cuando el plan de estudios empieza a impulsarse, no se si esto he aprendido, por lo que escucho, por lo que veo, bueno, pues hay muchas cosas, y hay que hacer también ese proceso del plan de estudios. Hay quienes llaman a reunión, hay quien dice que no a un nuevo plan de estudios, ¡qué sé yo! ¡Adelante!, ahí hubo una concepción, un concepto, una idea de hacer las cosas, una idea de formar. Si eso ha tenido o no sus resultados, habrá que analizarlos y autocríticamente habrá que aceptar también las consecuencias. Si se dio lo que uno había propuesto, ¡qué bien!, y si no, habrá que corregirlo. Te digo: no voy a ser juez y parte. Si se vuelve hablar de ese caso yo tendré que decir: yo soy

director o participe en ese proceso. Actualmente son palabras criticadas, me corresponde hacerme a un lado para que venga un nuevo impulso de cambio y donde me digan, participo. Es que no puedo ser juez y parte.

DA: Bueno, algún otro comentario que se ocurra de momento o dejamos el asunto para mejor ocasión.

HS: Pues no, Darío. De momento no se me ocurre nada, salvo decirte que a mi regreso al Departamento de Economía, creo que veo cosas negativas como las hay siempre, y veo desgraciadamente al Departamento más dividido de lo que estaba. Veo la necesidad de que este Departamento, para que trascienda, exija un nuevo impulso. Pero ese nuevo impulso tiene que nacer otra vez de adentro y veo que no hay voluntad política para que los gestores de este nuevo quehacer se aboquen a ese trabajo de cómo trascender. Hoy el individualismo no solamente es estudiantil sino también es académico y eso es triste, pero veo que es el reto. Creo que en mi regreso me tocará nuevamente decir que es lo que veo, y lo que yo veo y lo he dicho y lo he gritado sobre todo a los que son punta del Departamento de Economía, es decirles: en primer lugar, pienso que el Departamento perdió su identidad, no hay identidad. Antes siquiera sabíamos que había gente que pensaba así, que pensaba diferente... Perdió su identidad. Te habló de un individualismo que también se ve a nivel del departamento: no revistas, no boletines, no conferencias. “Las publicaciones son de los seminarios que yo haga, porque a mí me interesan más los libros que las revistas, entonces, de cualquier acontecimiento, yo voy hacer el primer seminario de la problemática sonoreNSE, etc., etc., y luego voy hacer todas las ponencias, las voy a hacer libros”. Entonces, no ves ahí un interés limpio, un interés genuino de difundir sino un interés individualista de aprovecharnos para hacer libros porque esto vale más en términos del puntaje, que en términos de trascender académico, que es difundir lo que hacemos, cómo lo concebimos y cómo lo justificamos, entonces veo ese individualismo no sólo en los estudiantes sino también de la planta docente, por lo tanto como yo te digo veo una falta de identidad. No saben para que está ahí el Departamento de Economía, y a mí me preocupa mucho que el Departamento haya perdido esa identidad.

Prefiero mil veces ver un departamento como lo vi en el 81, donde había puros y no había puros, donde había “ultras” y donde había gente allegada en el departamento a las autoridades, pero con una idea de trascender, con un propósito y un objetivo bien delimitado. No veo aquí los compañeros maestros que trataban de generar un nuevo proyecto y que por lo tanto había que impulsarlo. ¿Cómo? Con foros, investigando, haciendo difusión, participando en eventos académicos.

Había que trascender y sobre todo participando en el campo de las ideas, foros, o ya en la concreción en el plan de estudios. Todo ese impulso que le dio identidad al Departamento de Economía, yo veo que se ha perdido, y yo veo, como miembro del departamento de Economía, que mi reto es eso y quizá, fíjate, se me olvidaba algo, a lo mejor ya encaminado, otro elemento que veo que se pierde es el de la investigación. Veo con profunda tristeza y al mismo tiempo con un coraje tremendo de que se haya perdido el concepto de investigación.

Cuando me tocó formar parte del proyecto del Estatuto del Personal Académico que afortunadamente se concreta, que no solamente fue hacer un anteproyecto sino que se

concretice con su autorización en el Consejo Universitario, nosotros teníamos una idea y esa era una idea que recogía la estructura del concepto departamental. Un departamento es una unidad que combina investigación y docencia, donde sus actores hacen docencia pero también son investigadores. Donde los actores dan clase, pero nutren sus clases de lo que investigan, de lo que difunden, de lo que analizan. Donde el investigador investiga en función de las correcciones, de las observaciones que le hacen las academias, que le hacen los alumnos en la clase. Donde el estudiantado no solamente recibe concepciones teóricas, sino que recibe críticas en función de lo que está impartiendo y en la realidad. Entonces, donde el quehacer académico se concreta en el desarrollo que en el aula hace un individuo, se trata de hacer la síntesis de la investigación y la docencia, y donde la estructura departamental llegó a su máxima expresión cuando la investigación empieza a dominar a la docencia, y en donde la docencia, por lo tanto, en ese aspecto de dominación se empieza a nutrir del campo de la investigación. Según las categorías administrativas del personal académico, reconocer eso significaba generar condiciones para que esto se concretara, en donde el investigador empieza a dominar al docente. Pero empieza a dominar en el sentido de que no se olvida que es docente, sino que la docencia la nutre de la investigación, y por eso el elemento que nutre el departamento es la investigación; donde no nos olvidamos de que hay docentes, pero esa docencia se nutre de lo que yo como unidad hago dentro del campo de la investigación.

Se sabía que este era un esfuerzo que implicaba no uno, 2, 3, 5 años, sino que implicaba un esfuerzo de 5, 10 15, 20 años, donde a partir de 15 años, te decías: “tengo un investigador consolidado, tengo un investigador con conocimiento de causa, un investigador que se nutre en los problemas donde al saber que es lo que hace Darío Arredondo en el campo del municipio y donde yo, de lo que yo hago en el campo de la Política Económica, puedo nutrirme de lo que él dice y él puede nutrirse de lo que yo hago por lo tanto desde donde me dicen, sabes que hay que hacer esto, como generar un nuevo, como darle a un poblado el estatuto de municipio, saber que yo sé política económica y lo puedo hacer en el campo de diseñar un proyecto, de qué es lo que puede hacer este como municipio de este poblado”. Pero de la concepción del municipio, etc., se nutren los esfuerzos, que en el campo de la investigación hace otro compañero, entonces al periodo de, quién sabe, 20 años, la comunidad avanzaba y se nutría. Los elementos se nutrían uno con respecto al otro. Esto se pierde, esto se pierde y en concreto te digo como nosotros decíamos al llegar a titular: “tú fundamentalmente tienes que ser investigador y para ello tu carga académica, si eres investigador, no debe de exceder de las 5 horas, de 3 a 5 horas, dedícate a la investigación”. No cualquiera se iba a hacer investigador o no cualquiera iba a ser titular, y veo ahora que cuando yo quiero investigar me dicen no, no puedes investigar; bueno, puedes investigar pero no te puedes descargar. Tienes que dar tus 9 horas. Pero cómo. ¡Ah sí!, si quieres abocarte al Estatuto del Personal Académico, tienes que pasar por todo un proceso.

Y ahora también, para mi mayor tristeza, no se quién estaba en el sindicato que permitió que eso incluso quedara en el Contrato Colectivo. Si yo quiero someterme a lo que me dice el estatuto, tienes que pasar por toda una serie de instancias ajenas al Departamento de Economía, y tú dices, ¿quién puede evaluar mi investigación como economista si no es otro economista? ¿Quién puede decirme si lo que estoy haciendo esta bien o mal, si no es una academia conformada por investigadores del

Departamento de Economía quien me tiene que decir? Y no porque esté menoscabando el esfuerzo que hacen mis compañeros de Ingeniería, de Física, etc. A quien le puede decir si lo que esta haciendo bien en el campo de la física, es el físico, no el economista. Y no sé qué personaje, por mucho que esté en Desarrollo Académico, sea el Director de Postgrado, etc., tendrá la responsabilidad, para decirme a mí como economista, si estoy bien o estoy mal.

Eso se pierde, Darío, y lo que estamos haciendo es que nuevamente los departamentos son escuelitas, porque aunque yo sea titular, si yo quiero ser titular basta con que yo de 9 horas de clase y se acabó, y ya de la investigación y lo otro, como ya no preocupa. Como ya eso salió y otra instancia se encarga de eso, ¿quieres ser investigador? Pues simplemente presenta tu proyecto, te lo van a aprobar. Entonces tú dices, “para qué queremos un programa de investigación, para qué queremos academias”. Y eso es lo peor: se castró al Departamento al nivel de difusión quitándole la revista, pero veo todavía peor que se castró a toda la universidad al quitar la investigación.

En investigación son los consejos en aquel tiempo, son los consejos directivos los que van a determinar qué es lo que se investiga y cómo se investiga, y ese es el propio núcleo de adentro el que te dice cómo, cuándo y por dónde. Cuando el consejo debe decir esta bien, porque adentro del Consejo Directivo esta representado el que te dice lo que se investiga y cómo. Además hay un plan, hay un programa que se llama de investigación que se nutre de un jefe, el cual supervisa todo el proceso, auspiciado por el trabajo que se hace en las academias pero eso es interno: se esta retroalimentando. Ahora no, ahora hay que pedir permiso, castramos, castramos al que sigue, castramos y lo que tenía de buena la ley, que es reconocer la estructura departamental y reconocer, por lo tanto, que hay un programa de investigación y docencia. Legalmente ya no había ningún problema, estábamos reconocidos, y en lugar de impulsarnos y concretizarlo, lo echaron a perder. Y veo con tristeza que no solamente fueron los maestros del Departamento de Economía que lo que permitieron esto sino que el propio sindicato y las propias autoridades echaron a perder todo esto.

Esto es lo último que yo te podría decir, entonces yo llegaría a decir, “la regaron, a ver como le hacemos para darle una vuelta, dar al traste con esto”; porque si hay corrupción, es la corrupción la que se debe atacar, no la esencia de la departamentalización que es hacer investigación a partir de la gestación que en ese campo hacen sus academias. ¿Para qué queremos academias?, la academia en un sentido estricto, en un sentido estrictamente académico, abundado un poco, es el núcleo, es el entre donde se reproduce todo el quehacer académico de cualquier departamento y eso hemos castrado, es lo último que podría decir, Darío.

Ojalá que mi departamento rescate ese sentido, el sentido tanto de la difusión, como de la investigación, y si para eso habrá que hacer cambios, pues ni modo, y si tengo que ser de los inconformes y que nuevamente se me califique, yo lo voy a ser, no importa quien esté al frente. Seré el eterno descontento (Segura, 2000).

A su salida, se cierra el ciclo de las coordinaciones ejecutivas, y queda al frente de Economía, Pedro Moctezuma Navarrete, quien funge como el primer Jefe de Departamento, conforme la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Sonora, número 4, ejerciendo sus funciones de noviembre de 1991 a noviembre de 1995. En este período entra en operación el sexto plan de estudios.

Los siguientes jefes de Departamento son: José Ángel Valenzuela García, noviembre de 1995 a noviembre de 1999; Benjamín Burgos Flores, de noviembre de 1999 a agosto de 2001; lo sustituye Germán Palafox Moyers, quien ocupaba el cargo de secretario y ocupa la jefatura de agosto de 2001 a noviembre de 2005. En este tiempo entra en funcionamiento el séptimo plan de estudios de Economía y se crea la licenciatura en Finanzas. Germán Palafox es reelecto y continua al frente del departamento por el período que va de noviembre de 2005 a 2009.

En este breve recorrido, cabe hacer notar que ocurrieron cambios sustanciales en el marco normativo de Economía, al igual que el resto de las unidades académicas universitarias, merced a tres cambios de legislación que marcan tres épocas y tres estilos de conducir los destinos de la institución en general y de la escuela en particular: De la Ley 39 a la ley orgánica 103, termina la época de los directores de escuela para dar paso en 1973 a los coordinadores ejecutivos, con lo que surgen en las escuelas los órganos de gobierno paritarios: igual número de alumnos y profesores, representación también paritaria en el Consejo Universitario, por la época el máximo órgano de gobierno. En 1991, cambia la legislación universitaria y rige la Ley 4, misma que consagra la figura de los jefes de departamento en las otrora escuelas, agrupando varias licenciaturas; el conjunto de departamentos componen la División, que es encabezada por un Director. El conjunto de divisiones crean una Unidad Regional, a cargo de un Vicerrector.

Ahora ya no hay órgano de gobierno en los departamentos, en cambio lo hay en la División: el Consejo Divisional, integrado por los jefes de departamento y una mínima representación de profesores y estudiantes: un profesor y un estudiante por departamento, siendo presidido por el Director.

La unidad regional es gobernada por el Vicerrector quien preside el Consejo Académico, y como autoridades superiores a éste tenemos al Colegio Académico y, por último, a la Junta Universitaria. Como se ve, quedaron muy lejos los tiempos en que la comunidad podía contar con representación en la toma de decisiones institucionales, y podía resolver *in situ* sus problemas cotidianos.

La ampliación de las estructuras burocráticas muy pronto devino en la reducción de la participación colegiada, quedando disminuida la academia a los límites del aula y a los eventos contemplados en las tablas de acreditación. Las reglas de funcionamiento, el manual de procedimientos, el instructivo, los formatos, la página electrónica de la administración, fueron las coordenadas de los nuevos canales de comunicación. El estudiante pasó a ser “cliente”, según la jerga administrativa, y el profesor, un empleado que había que controlar, supervisar, evaluar y capacitar, a tono con los nuevos tiempos marcados, desde lejos, por el reloj de la política neoliberal.

Mientras que el docente ve reducirse sus espacios de participación, el alumno-cliente salta al primer plano mediante un modelo de educación “basado en las teorías del aprendizaje”, ahora, merced al PNE 2001-2006 y, desde luego, la recomendación de organismos internacionales.

En este marco de relaciones, Economía, con una población que ha fluctuado entre los 200 y los 400 estudiantes y una veintena de profesores de tiempo completo, se incorpora al nuevo modelo curricular, y recibe la nueva de las tutorías. La relación maestro-alumno que

se daba de manera espontánea, ahora pasa a ser mediada por un sistema de asignaciones obligatorio que pronto tiene su expresión electrónica mediante la creación de la página electrónica del PIT. Los cargos y abonos de la relación entre el docente-proveedor y el alumno-cliente pueden ser medidos y evaluados. El sistema de puntajes para los estímulos económicos se liga de esta manera a la tutoría e influye para transformarla, de una posibilidad de interacción académica, en una relación que tiene por móvil el interés económico.

Ayer, el estudiante de economía alternaba con los profesores en la toma de decisiones, en el seno de los órganos colegiados existentes, o en la informalidad organizada de las asambleas conjuntas que afrontaban problemas comunes. Hoy, el estudiante es alguien que debe ser objeto de un trato especial suponiéndolo menor de edad para los efectos de la consideración oficial. Hoy se le tutela, se le dicen cómo son las cosas en la institución, se le dicen dónde están las cosas y cuáles de ellas están disponibles para él; se le instruye acerca del bien y el mal, sobre el manejo de la ira, sobre lo social y políticamente correcto. La vida universitaria deja de ser un reto, un período iniciático, una aventura personal vivida generacionalmente, a veces azarosa pero finalmente gratificante, para convertirse en un laberinto tramitológico que requiere de conductores designados. La emoción del hallazgo queda para después, porque la iniciativa propia es costosa para los indicadores de eficiencia escolar.

4.2 Acerca del contexto institucional y los actores

En este punto, se darán elementos descriptivos acerca del contexto institucional y algunas características de los actores. Aun cuando el interés fundamental del trabajo es describir la opinión de los profesores acerca del programa de tutorías, incorporaré algunas opiniones de estudiantes que, respondiendo a preguntas directas, pueden contribuir a dar

mayor detalle acerca del caso. Con el mismo propósito, incorporo declaraciones de funcionarios universitarios. En el texto se retomarán algunos aspectos tratados, con la finalidad de procurar mayores elementos a la descripción.

La actual planta de maestros de tiempo completo de Economía, casi en su totalidad, es producto de los cambios acaecidos en la Institución universitaria en la década de los ochenta.

Durante el rectorado de Alfonso Castellanos, que se prolongó por más de diez años (la década de los 70 hasta el inicio de los 80), las prácticas de la administración para abordar los asuntos universitarios, quedaron registradas en la memoria colectiva como represivas, autoritarias, y antiacadémicas. Tras el castellanato, de 1982 hasta casi el fin de la década, siguió una etapa de recomposición de la Universidad y de las diversas fuerzas políticas al interior. La reconciliación entre universitarios tuvo como precio la salida de los docentes “castellanistas” y la readmisión de estudiantes y profesores que, por razones políticas, habían salido durante la etapa en cuestión. En el aspecto laboral también hubo cambios importantes, fortaleciéndose las estructuras sindicales ahora de signo independiente. El sindicalismo universitario contó con dos organizaciones, la de trabajadores manuales y administrativos (STEUS), y la de trabajadores académicos (STAUS), ganando en su momento, mediante votación democrática, la titularidad del contrato colectivo, dejando fuera del juego al sindicato creado por la administración. Asimismo, vino la incorporación de sus propios egresados en sustitución de los académicos que, merced a los cambios administrativos y políticos, se habían ido.

Tras la etapa oscura, la rectoría de Manuel Rivera Zamudio dio nuevos alientos al quehacer institucional, generando fundadas buenas expectativas acerca del futuro de la universidad y su quehacer, porque:

Había un reverdecer de la Universidad después de una etapa muy negra, o sea, digamos, yo creo que no hemos valorado bien la etapa del “Pototo” [apodo afectuoso del rector Rivera], pero la etapa del “Pototo” para mí, no sólo fue una buena etapa en términos políticos, de que se abandonó los varillazos, las pedradas, todo lo demás, sino sobre todo un buen ambiente académico, que rindió mucho fruto, ¿no? Se puede ver que una gran proporción de los centros de investigación y de las maestrías, son de esa época, entonces, el ambiente a mí me gustó. Todavía había conflictos, me tocó el SEMUS, cuando la huelga de 50 días del SEMUS, que de ahí salió derrotado y el STAUS... Había esos problemas pero, era un ambiente de mucha mayor calidad que la que había habido en los setenta, ¿no? 70, 74 y el 82. (Entrevista 1, 28/05/07)

La parte académica, como consecuencia de las nuevas condiciones observó mejoras sustanciales, de manera que se observó un proceso de calificación de la planta docente consistente en la procura de mayores niveles de escolaridad. La nueva administración alentó la formación de cuadros capacitados para impulsar las mejoras universitarias, como lo atestigua un académico que en la época de los cambios formó parte de la administración:

“Yo me fui a estudiar un postgrado en docencia económica, cómo orientar a los estudiantes en la impartición de la ciencia económica, cosa que me parecía muy interesante, el programa de docencia económica que estuve estudiando contemplaba la docencia y la investigación, no era una maestría profesionalizante ni para profesor o para investigador, era formar cuadros para la universidad” (Entrevista 7, 4/07/07).

Por otra parte, con el tiempo también se va perfilando la calificación docente por medio del postgrado, como una forma de escalar en el tabulador salarial, sobre todo a partir de los años 90:

Si analizáramos el período de los últimos veinte años, nos vamos a dar cuenta que la tendencia a la calificación, llámese estudiar maestrías y doctorados, por ejemplo, fue muy marcada. El hecho de que la gente entendiera que la única forma de escalar niveles de [¿remuneraciones?] más crecientes era estudiar. La universidad ha invertido mucho dinero en formación de cuadros académicos, y los números universitarios ahí están. Son francamente buenos, de los primeros lugares a nivel noroeste, investigadores en el sistema nacional, doctores... Eso sí, hay que entender que la universidad ha hecho un esfuerzo muy importante en hacer crecer el activo en recursos humanos, como un activo fundamental para detonar... para hacer crecer el

nivel de la calidad, por así decirlo, de los estudiantes, sobre todo (Entrevista 2, 4/06/07).

Pero también, con el cambio de ley orgánica (Ley número 4, promulgada en 1991), la vida cotidiana de la institución sufre un vuelco que reduce las expresiones democráticas y hace que la institución adquiera otro perfil, otra dinámica, otra identidad. La autonomía universitaria es un concepto cada vez más condicionado a los imperativos del gobernador en turno, que ahora puede decidir casi sin contrapeso sobre la vida universitaria. La Junta Universitaria, máximo órgano merced a la nueva ley orgánica, se integra por una minoría de universitarios. Los primeros integrantes de la Junta son decididos en 1991 por el Congreso del Estado:

El ambiente de esa época yo lo tengo muy presente, [...] las condiciones políticas de la universidad habían cambiado y había un ambiente de zozobra, de inestabilidad, de... incluso a algunos maestros les parecía muy angustiante, porque no se conocía a ciencia cierta y no se conocían tampoco cuáles eran las repercusiones que podía tener el nuevo... no sé si llamarle modelo de universidad o el nuevo enfoque que se le iba a dar a la educación superior que impartía la Universidad de Sonora, ¿no?, de tal manera que yo percibí angustia, cierta zozobra en el ambiente y, lo que desde el punto de vista personal, creo que prevaleció entre los maestros, cuando menos a mí me tocó vivirlo, fue una especie como de pasividad, ¿no?, o sea, dejar que las cosas transcurrieran, no mover nada, aceptar las condiciones, las nuevas condiciones que estaban siendo impuestas en la universidad, en el Departamento de Economía, el caso es que me dio la impresión de que se caía en un inmovilismo cuando menos de manera temporal, y que las repercusiones pues no las conocíamos pero teníamos ya la idea de que pudiera llegarse a una etapa de oscurantismo si las condiciones se agravaban (Entrevista 7, 4/07/07).

Las condiciones descritas cierran la década de los 90 y abren la puerta del nuevo siglo. A partir del año 2000, con las transformaciones políticas producto del cambio de gobierno y el giro del discurso y la pragmática gubernamental cada vez más definida hacia la derecha del espectro político, se plantea una nueva forma de ver al docente y al estudiante.

Los profesores, ya sin canales de discusión y de decisión colectiva por el nuevo marco legal universitario, a veces son los últimos en enterarse de las nuevas obligaciones que deben cumplir. Las decisiones tomadas recorren un largo camino hasta sus destinatarios. El papel del profesor en las iniciativas de reforma, en la implantación de programas, en la vida académica en general, es el de cubrir la parte operativa. Consecuentemente, el ambiente se torna opresivo, genera el desaliento y la apatía y, como forma equívoca de defender, quizá, la integridad y la autoestima, se simula el acatamiento de las disposiciones de la administración.

Por otro lado, los estudiantes se encuentran con medidas que bajo el argumento de ser benéficas para su trayectoria las aceptan, en principio con algo de curiosidad: “En un principio cuando nos hablaron a rasgos generales en que consistía el plan [el programa de tutorías], me pareció algo bueno, tener a alguien que te pueda dar una visión más realista de la carrera, que te pueda guiar; sin embargo al momento de ponerlo en práctica, el plan no es bueno, pues hay falta de interés por parte de los alumnos y los tutores” (Alumno 3, mayo 2007).

De cualquier manera, después de la inquietud inicial, el interés deviene en conciencia de que la utilidad del programa depende de necesidades particulares, de situaciones especiales del sujeto, de ahí lo inapropiado de la obligatoriedad y lo necesario de la libertad de elección del tutor, tanto como decidir libremente el uso del servicio:

“No sé, en mi caso no hubo mucho interés, ni de mi parte ni de mi tutor, por darle continuidad. Yo puedo decir que a mí no me hizo falta, pero supongo que hay personas a las que les funciona para poder ubicarse en qué es lo que esperan de la carrera, o dudas con respecto al funcionamiento en general de la escuela” (Alumno 2, mayo 2007).

En la actualidad, la planta de profesores de tiempo completo de Economía cuenta con más del 90 por ciento de personal postgraduado; de ellos, la mayoría cuenta con doctorado o lo está cursando. La antigüedad promedio rebasa los 20 años y la mayoría está en el rango de los 50 a 60 años de edad. También la mayoría es egresada de la institución, por lo que conocen y comparten la historia y las tradiciones de la escuela en la que trabajan.

Pertenecen todos a generaciones que hablaban en plural y perseguían ideales sociales, transformadores de sus propias conciencias:

Quizá por ser cambios generacionales tan claros, la percepción de las cosas, la misma valoración de lo que es la calificación académica, el enjambre de expectativas que los muchachos tienen, se distancian de los que nosotros teníamos, porque éramos más idealistas. Todo lo referíamos a un proyecto de sociedad. ¿Qué sociedad queremos? ¿Qué tipo de proyecto de nación queremos? Era una discusión permanente. Hoy en día, me parece mucho del problema se reduce a que esa variable ya no está presente (Entrevista 2, 4/06/07).

Por parte de los estudiantes, la licenciatura en Economía, a 8 de noviembre de 2005, contaba con una matrícula de 279 estudiantes, considerando primer ingreso y reingreso, mientras que Finanzas tenía 181 (Dirección de Planeación, 2007).

4.3 Las entrevistas a los profesores

Como queda advertido, aquí reproduzco la parte de las entrevistas dedicada al tema de la tutoría, que es precisamente la que se analiza más adelante. (Se utilizan las siglas, P:

Pregunta y R: Respuesta)

Entrevista 1, 28/05/07:

P: ¿Cómo la ves con la tutoría? ¿Cómo estableciste contacto con el programa?

R: El problema de la tutoría es que cayó, cayó desde arriba, y luego, cayó junto con un chorro de funciones, que se cruzan unas con otras: están las áreas, están las academias, están los cuerpos académicos, están las tutorías, o sea... llegó la moda y

hay que hacerlo, y no importa cómo esté, me parece a mí. Aunque tengo muy buena relación con los estudiantes, y he ayudado; cuando me llegan casos de jóvenes que están muy jodidos, les pego un alivianón en el sentido de que orientarlos. Yo creo que nunca debemos pasar a ese plan de decir, “vamos a sustituir al papá”, o “vamos a resolverle los problemas a este morro”, no hay salida, así... Lo único que puedes hacer es derivarlo, no. Entonces, me parece que lo que está fallando en el caso de las tutorías es eso: primero cayó de arriba para abajo, sin semblantear, sin trabajar, cayó, como una estructura más, en un chingo de estructuras formadas. [...] ¿Si está la academia, cuál es la relación de la academia con el cuerpo académico, y del cuerpo académico con el área? ¿Cuál es la relación de las tutorías con el cuerpo académico, con la academia, con las áreas? Entonces, si de por sí la propia Ley Orgánica esa característica tiene, que crea un chingo de funcionarios, y le aumentas más funcionarios, eso es lo que me parece a mí que ha estado metiendo mucho ruido. No sé el balance, pero por lo que veo no ha avanzado gran cosa...

P: ¿Se necesita una estructura o una función como la de tutorías en una institución de educación superior?

R: El problema es simple: hay morros que traen problemas emocionales que están trabando el problema académico. No sé si es el mecanismo de tutorías... Bueno, y que esa gente es necesario derivarlos a los órganos capaces de apoyarlos. Lo que no sé es si el tutor es la forma. Y donde más problemático lo veo es en escuelas grandes. ¿Cómo vas a darle tutoría a cien alumnos que te corresponden en la ECA, o no sé cuántos, pero más de cien? Yo pienso que es un poco como aquello que una vez me planteaste, sobre el problema de la asistencia [de los profesores]: no es sobre todos, sino es sobre ciertos, o sea, captar los problemas y los sujetos problemáticos y derivarlos, pero no todos los estudiantes necesitan tutoría, es más... cuando te necesitan, te buscan. Pero no es común que te busquen. Te busca uno al semestre, cosas como estas, no te buscan... Entonces, no sé si es el mecanismo... Yo sé que el problema existe, pero no me parece que ese sea el mecanismo. No me imagino cómo podría ser.

P: ¿La tutoría, crees que necesite replantearse?

R: Creo que deberíamos pensarlo entre todos, cómo podemos hacerlo mejor.

P: Pero, decir hacerlo entre todos, ¿qué significa?

R: Entre todos los que estén involucrados y estén dispuestos a tratar de resolver ese problema, ¿no? De salvar el problema de que existen grupos de estudiantes que traen problemáticas que les impiden el desarrollo académico, porque así lo entiendo yo, yo entiendo que un buen estudiante, con inteligencia, voluntad, no necesita. ¿O necesita ir a un bufete psicológico? Yo creo que no.

P: Y tu experiencia como tutor, ¿cuál ha sido?

R: En principio, no me ha tocado funcionar como tutor. Más bien, cuando más habré atendido tres casos de gente que, siendo mi tutor... tutorado, vienen con cierta problemática para resolver. La mayoría ha sido gente que se quiere ir, o sea que entró a economía y no le gustó. De hecho, el único que se quedó fue el E..., el gordito aquél que estaba hace como tres años a punto de irse, estuvimos platicando, y finalmente se decidió quedar. Los otros casos, yo les he dicho que se vayan. Tenían una idea de economía como un lugar para ganar dinero, como eso. Una de ellas se fue a psicología, y con ello demostró de alguna manera que lo que ella traía era una bronca existencial. No lo va a resolver en psicología, para nada, pero por lo menos que esté

en un área más afín a sus intereses que aquí valiéndolo madre en economía. La mayoría de los chamacos, aunque los llames no van. Y tu con la idea como que necesitabas hacer un seguimiento puntual de uno por uno, no sólo a través del Internet, sino irlos a buscar y ahí si ya, dije: tampoco estoy para andar correteando chamacos... Entonces, yo digo, mejor [...] lo que me ha tocado a mí, esos son problemas de vocación. Mucha raza que llega a economía como segunda opción, ahí sí, es un problema muy serio...

P: ¿Crees que si se empezaran a replantear las cosas, los profesores pudieran reencauzar el programa [de tutoría]?

R: Yo creo que sí. Yo creo que habría que buscar un mecanismo para hacer más selectiva su aplicación. Tú puedes detectarlos... El problema de la tutoría, es que no son todos los estudiantes los que necesitan al tutor, entonces, imposible darles a todos el servicio, a no ser “de papelito”, simular.

P: El sistema cuenta con un enorme apoyo informático. ¿Qué tanto te ha servido, como tutor?

R: No, para nada. Tal vez yo no sea el adecuado, en ese sentido para expresar, porque yo no le he metido ganas a la tutorada, pues, en realidad, no me gustó. No me ha gustado del todo. Se me hace que caemos mucho en la simulación, para la “tortibeca”.

P: El principal problema que le verías tú a un programa de esta naturaleza, ¿cuál sería?

R: Yo diría esos que mencioné, primero, es una moda impuesta, cae como una estructura más en una institución con exageradas estructuras, que se cruzan las funciones, y es un programa para todos los estudiantes, cuando no todos los estudiantes necesitan el apoyo del tutor.

P: ¿Has asistido a algún curso? ¿Qué utilidad les has visto?

R: Pues sí. A mí no me gustaron. Como conocimiento está a toda madre, para uno, cuando te llega un chavo, tienes cierta facilidad para derivarlo, pero no más. Hasta ahí. Es hasta absurdo de alguna manera, pues la propia institución no tiene...

Supongamos que comenzamos a funcionar en toda la universidad captando los casos problemáticos, los tendríamos que derivar a una instancia que fuera capaz de darles solución, porque nosotros no, ¿cómo? Entonces sería la escuela de psicología, pero les podrías dar un bufete, hay ya un bufete, ¿a cuántos les puede dar servicio este bufete? Bueno, habría que hacer un trabajo permanente sobre [ejemplo] vocación, y ese sí tendría que involucrar a todos los estudiantes, y el espacio no lo tenemos. Hubo una muchachita que ya salió, y tenía problemas de vocación. La derivé a psicología, fui con ella, creo que pagamos como cien pesos, yo pagué cien pesos para que le hicieran el test [...], pero ahí fue que yo noté que no era tan fácil. Primero, tienes que pagar, luego, no tienen la condiciones para dar un servicio masivo, es un bufetito ahí... uno de los cubículos, estaba así entonces... Pero no ahí no era para que de repente dar servicio a toda la universidad.

P: ¿Cómo podrían funcionar mejor las cosas? ¿Tendría sentido la descentralización?

R: Aunque tú estés casado con una idea colectiva, tenemos que entender que la gente tiene su libre albedrío y tiene que dejarle al interlocutor el reconocer la validez de tu planteamiento. Sólo cuando la raza reconoce la validez de un planteamiento, lo hace suyo y lo lleva a cabo. Y aunque tengas toda la razón, si tú lo impones de arriba para abajo, siempre va a crear escozor. En este caso, creo que ahí hubo un error tremendo, se dan acuerdos, TLC y todos los acuerdos, las tutorías se dan allá en un país, hay que traer las tutorías aquí. Pero nosotros venimos de otra tradición, de otra cultura, de otra

forma de hacer las cosas, entonces... y luego cae sobre una estructura burocrática y centralizada, pues, [...] se echa a perder. Si algo tenía de positivo, se perdió.

P: ¿Algún otro comentario?

R: Yo pienso que es muy difícil cambiar la orientación de la universidad mientras no exista un proyecto alternativo de la propia universidad. Habría que cambiar la ley, habría que cambiar la orientación de la universidad, y eso es lo que no veo por ningún lado. Las veces que lo hemos intentado, nada más a nivel de decirle por ejemplo al sindicato, organiza un foro académico, nos hacemos chiquitos. No hay la voluntad de entrarle a los problemas de fondo de la universidad, entonces a mi me parece que se han ido acumulando... un chorro de inconformidades. Por ejemplo, un buen síntoma serían los dos estallidos de huelga. Porque la gente muy inconsciente va y truena la huelga, y tú sabes que en realidad son gente que no se atreve a decir las cosas pero que está inconforme y que cuando ve la posibilidad de tirar la piedra y esconder la mano, lo hace. No me parece la medida más adecuada, me parece terriblemente peligroso en un momento determinado. Si hasta ahorita no lo es, lo puede ser en el futuro. Pero, no lo estoy calificando sino diciendo, me parece que la gente de la universidad está acumulando inconformidades, sin ser capaz de plantear con toda claridad y frente a frente, la necesidad de transformar la institución. No sé que vaya a pasar, supongo que de aquí a que salga Pedro [Ortega Romero, rector de la Universidad] se van a ir acumulando broncas. Seguramente el cambio de rector va a significar que quede el mismo grupo de Químico Biólogo, es más, podemos saber hasta quién puede ser ya.

P: Una pregunta, respecto a las tutorías. Si a la administración se le ocurriera como solución la reglamentación de esto, ¿qué futuro le verías?

R: Pues la posibilidad que tienen es el Estatuto de Personal Académico, y no lo metieron ahí, parece ser. Es que es otra de las cosas que te digo, ¿dónde tendría que estar? En el Estatuto de Personal Académico como parte de las funciones de un académico. Su no está incluido en el estatuto, entonces va a quedar como un proyecto así..., mal anclado otra vez. Ahora, si lo reglamentan, dependería de cómo lo reglamentan. Si lo meten como parte de las funciones, pues, es posible, habría que ver cómo lo hacen. No sé cuál sería el efecto, porque muchas veces reglamentar una cosa no significa resolverla. Lo resuelves en el papel pero, como siempre ocurre, el problema con la gente no es la resistencia activa, el problema es la resistencia pasiva. El bato que te esta diciendo sí, sí, sí, pero no, no, no, lo va [a aplicar]. Las pinches leyes, muy bonitas en el papel, y en la práctica no lo son. Nadie las cumple.

P: ¿Y si tuviera la tutoría anclaje en el currículo, por ejemplo?

R: Así todavía tendría más fuerza... Es el mismo problema del servicio social. Mientras el servicio social no sea parte de la curricula sino sólo sea un requisito... En el momento en que se convierta en parte de la curricula, cambia la cosa. El problema es que la tradición nuestra en educación, entendemos por la curricula la parte docente, nomás. Ni siquiera la parte de investigación la entendemos parte del curriculum. A lo más que llegamos es a materias tipo seminario, del tipo de la metodología, pero que no están hechas bajo la lógica de la investigación, sino de la docencia. Entonces, yo no he visto hasta ahorita un curriculum que integre, por ejemplo, lo del servicio social, entonces se me hace que también es la misma... algo hay para el problema de las tutorías. A mi no me cuesta trabajo mucho por mi formación asimilar cambios,

pero lo que he llegado a notar es que la gente no asimila los cambios con tanta rapidez. Si tú ves los académicos, se agarran entre sí huelga sí, huelga no, van a ganar. Si llega alguien con un planteamiento diferente, no lo conciben, no lo ven, y desde mi punto de vista esta misma discusión vuelve, y bla, bla. No tiene sentido. Es esa discusión a blanco y negro, cuando nunca la realidad es a blanco y negro. Entonces, si pudieras llevar la tutoría a ser parte del curriculum, tendría mucho más fuerza, el problema es ¿cómo lo meterías? ¿Qué valor curricular tendría para el estudiante y qué valor curricular tendría para nosotros? Modificaría las condiciones de trabajo, el contrato, y eso ya nos coloca dentro de las broncas laborales. Por eso no lo están metiendo en el EPA. Sé que va de contrabando, por la vía administrativa, y así no va a funcionar. Va a ser pura simulación, los “tortibequeros” lo van a hacer un show. Va a venir para que se anote ahí en la maquinita qué sí hiciste, y la chingada...

Entrevista 2, 4/06/07:

P: ¿Y la aparición del programa de tutorías, cómo lo percibiste?

R: De entrada, me parece que es un proyecto institucional que es necesario, no sé si con estas variantes de la Universidad de Sonora, sobre todo porque independientemente de los resultados que éste pueda tener en el futuro, sí obliga a que los profesores, sobre todo, recobremos el interés y el compromiso por lo que hacemos en la universidad, porque finalmente el destinatario último de lo que hacemos es el estudiante, y ahí se va a reflejar el éxito o fracaso de lo que hagamos, en buena medida. Entonces, me parece que es un proyecto que probablemente en otras universidades con una tradición distinta, o con otra estructura administrativa, con otro tipo de liderazgos, tiene resultados mejores, o en otros quizá peores, pero lo cierto es que en la Universidad, lo que hemos visto es que el programa de tutorías se hizo depender mucho del esquema de premios. “Hazlo y vas a recibir una compensación”, “hazlo y vas a recibir una contraprestación”. Entonces, me parece que ahí hay una falla, una deficiencia estructural, porque de hecho sin que se hubiese generado el programa de tutorías, ya existía un programa de tutorías, aunque fuera a nivel informal, sin que hubiese una estructura formal que ordenara, que normara, que condujera este proceso, ya en la universidad teníamos una relación estudiante-profesor en donde había un cierto grado de tutoría. A mí me tocó asesorar a muchos estudiantes sin que hubiese este programa. Entonces, como que efectivamente había necesidad de hacer una estructura normativa que ordenara esto, pero me parece que no se resolvieron los problemas fundamentales. Y te lo planteo de esta manera: ¿cómo hacer que un profesor logre un mayor nivel de compromiso, un mayor nivel de responsabilidad, y que alinee sus intereses como profesor a los de los estudiantes, cuando en el espectro general de la universidad tenemos una disputa por mejores remuneraciones, por mejores espacios, por estar dedicado una buena parte de nuestro tiempo al esquema de acumulación de puntaje, porque te va a ayudar en “x” programa de remuneraciones como son las “tortibecas”, o en el caso del perfil Promep, etcétera, y me parece que si uno quisiera ubicar realmente en su verdadera dimensión el programa de tutorías, tendería que ir a los orígenes de qué es lo que hace que un estudiante se acerque a un profesor. Qué es lo legítimo, no qué es lo conveniente, o qué es lo conducente en el marco de un ordenamiento

burocrático, de un ordenamiento que dice qué camino tienes que tomar, en qué ventanilla tienes que acercarte para que te atiendan, sino qué es lo que, desde un punto de vista estrictamente de la relación entre estudiante y profesor, de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que un estudiante se acerque a un profesor, y eso lo hace el sentido de respeto, eso lo hace el sentido de identidad, o sea que el estudiante se identifique con su profesor, eso lo hace inclusive un cierto grado de admiración hacia el profesor como tutor, porque decir tutor es una verdadera provocación. Acuérdate de que en el argot del derecho civil es, “padre o tutor”; ahí desde el momento en que muchos estudiantes ven al profesor como un padre, en buena medida, sobre todo en casos en que hay una desprotección evidente, que están fuera de su casa, que son pobres, que traen niveles de redes sociales precarias, pues es lógico que al profesor lo ven como un padre, en muchos sentidos. Entonces, el que todo tiene, es obvio que lo va a ver como un proveedor de algo, pero el que viene como muchos de los estudiantes que están desposeídos de mucha infraestructura básica, de crecimiento y movilidad social, lo van a ver al profesor como un padre, en buena parte; entonces, lo que tu hagas, lo que tu digas, como te muevas, si eres un profesor ético, eso va a ser fundamental para ellos en muchos sentidos. Entonces, ahí es donde yo creo que hay una falla estructural del programa, en donde en buena medida, lo primero que tenemos que hacer es reestablecer condiciones éticas y morales de conducción de los profesores, porque habrá profesores que, la verdad, es muy lamentable su trayectoria. No son buenos padres de familia, son irresponsables en el trabajo, puede haber señales lamentables de pérdida ética y moral en la relación alumno-profesor, y los tenemos identificados, y aquí andan todavía. Entonces dice uno, si este tipo de prerrequisitos no están resueltos, en donde la honorabilidad, la verticalidad, el don de miras de un profesor no está resuelto, la verdad yo como padre de familia estaría preocupado que mi hija, que va a ser universitaria, no se acercara a un profesor con estas características, entonces qué tipo de consejos, qué tipo de apoyos, qué tipo de orientación, porque finalmente, qué es lo que vamos a tratar de cuidar: la comunicación, que es lo que hay en medio. Qué le está comunicando un profesor a un estudiante, que es un objeto de información, o más bien un sujeto en formación. Ese tipo de cosas yo creo que el programa no cuidó. El programa no consideró como variables del modelo, y entonces lo que vamos a encontrar es que va a tener una serie de consecuencias y de resultados francamente desfavorables, como ya lo hemos visto. Entonces, ese tipo de cosas, más allá de reprobar o descalificar a ultranzas el proyecto de tutorías, me parece que fue montado sobre condiciones poco favorables para que se desarrolle en forma consistente, madura y que, sobre todo, de los resultados que se están esperando. Ahí hay insumos e ingredientes que previamente no se resolvieron, como muchas otras cosas, por ejemplo, en el caso de la Ley 4, se echó a andar y mucho de eso fue a contrapelo. Vamos a ver primero qué pasa. Experimentos que se siembran... el nuevo modelo educativo, también está generando inconformidades. Pero me parece que si hay algún programa que puede ser un verdadero sensor, un verdadero indicador, de qué puede estar pasando en los niveles más elementales del desempeño universitario, es el programa de tutorías, sin duda, porque ahí se mide claramente las condiciones en que se está dando la comunicación y la relación entre profesor y estudiante, y eso es clave. Cómo puedes poner el destino, proyecto de vida de un estudiante, en manos de un profesor, que finalmente es un hombre, que

está dedicado a algo, que tiene expectativas, que tiene vicios y costumbres, que tiene, etcétera. Me parece que antes de evaluar o analizar la autoridad del profesor y su función dentro del proceso, se le debe de evaluar como persona, como individuo primero, y sobre eso, determinar los valores morales y éticos esenciales para que esa persona pueda ser habilitada, para que luego con el ropaje de profe pueda asumir un rol de tutor. Porque antes lo que hacíamos era orientar, apoyar... la famosa asesoría, ¿te acuerdas?, lo asesoro, pero una vez que me conviertas en tutor, es otro boleto, estás generando otro tipo de responsabilidad, otro tipo de conducta, de actitudes. Estás forzando a que mi rol de asesor académico lo transforme prácticamente en un cuasi-padre, en el espacio que a mí me corresponde. Porque de eso es precisamente de lo que se trata, y a veces en sus tareas, por ejemplo, de servicio social, o en sus tareas de diseño de su tesis, prácticamente le estás dando hasta para el camión, ¿traes para comer?, Órale, ¿y el libro aquél que te encargué?, no lo pude comprar, órale. Le tienes que poner hasta de tu bolsa, porque son proyectos personales. Por eso las tutorías, es una verdadera aberración que te den 20 ó 30 [estudiantes en tutoría], si no puedo atender a mis hijos, que son tres, medio los atiende, medio platico. Me das 20, oye me estás metiendo en un problema. Pero también el asunto de la masificación es un asunto que pervierte en muchos sentidos la tutoría, porque, ¿que significa tutorar? Significa conducir pero también recordar. Si tú formas un proyecto de vida de un muchacho en “x” tiempo, ese proyecto nunca se te va a olvidar, jamás, porque de alguna manera tú le diste y él te dio, parte de sí. Cuando digo de sí es de tu patrimonio, de tu vida, de tu tiempo. Entonces, no es posible decir, “cuántos has tutorado”, “como 2500...” “a ver, méncioname 20 nombres”. “Pues no me acuerdo”. ¡No los tutoraste! Los atendiste, quizá les ayudaste a resolver una ecuación, a buscar un libro... o darles pa'l camión, pero eso no es ser tutor. Eso es atender a una persona en alguna coyuntura, pero hasta ahí llega, pero tutorar es presumir que esos estudiantes llevan tu sello, como lo hacen, por ejemplo, en las universidades europeas, donde si alguien agarra a alguien para ser su tutor... es como su mentor académico, entonces, si ese muchacho es un genio después, te va a decir, “es que mi mentor... es la base de todo”, y eso ya es otra cosa, no. Y no decir, “yo tuve un profesor que ni me acuerdo de su nombre, que en un momento dado me orientó y fue el que me ayudó” No puede ser, porque violentas cosas que son de principios. Mucho de esto está en que los profesores... Si a mí me dijeran ¿cuántos alumnos quieres tutorar? Dame dos. Pero bien. Con compromiso, plan de trabajo, yo respondo por estos muchachos de todo a todo... No me des 30, no me des 20, además, ¿cuántos estudiantes quieren tutorarse?, esa es otra cosa, son adultos, son estudiantes que ya tiene más de 18 años y que quieren ciertas condiciones. En ese sentido debe ser voluntario, porque acuérdate que la relación entre profesor y estudiante, en muchos sentidos es voluntaria. ¿Cuántas veces no te asignan un tutor, que no puedes ni ver?, que te cae mal, no hay empatía, no hay comunicación, va a ser un fracaso. Los tutores tienen también que escogerse, el estudiante tiene que tener la prerrogativa de escoger a su tutor. Eso es clave. Que no me lo asignen por sistema... Bueno, ¿y?, de repente se vuelve esto un procedimiento administrativo, cuando en realidad es un problema de relaciones humanas, antes que cualquier cosa. Entonces tiene que validarse fundamentalmente la cuestión de la relación personal estudiante-profesor. Y es que, no hay nada más democrático que eso, pues. Es como traer dinero en tu bolsa y elegir a tu médico. Se elige un

servicio. Igual el muchacho, te dice: sabes qué, parte de mi libertad es poder elegir a mi tutor. Entonces va a llegar el momento en donde se va a discriminar muy claramente quién tiene muchachos tutorados y quién no los tiene. Entonces, el que no tenga muchachos tutorados, pues va a ser por algo. Que no lo escogieron. Ya tiene mucho que ver con la presencia del profe, su perfil, su prestigio, muchas cosas. Entonces es una buena manera de legitimar el proceso de la tutoría, más allá del ordenamiento administrativo, y que es bueno que la estadística se refleje, pero si eso en lo esencial no se resuelve, vamos a seguir siendo una mascarada, y finalmente, “a ver cuántos tutoraste”, “fírmale” y me va a servir para la beca. Son 40 puntos, 80, no sé. Pero está muy grueso que un profesor convierta un procedimiento tan sublime, tan importante como es [la tutoría], en 80 puntos para que te den algo, pues, cuando eso debería ser regalado, “¿sabes qué, a mí no me pagues por eso, págame por otra cosa, pero no por eso!” Que te den un premio, a veces pingüe, porque tutoraste, es verdaderamente lamentable... lamentable.

Entrevista 3, 22/06/07:

P: ¿Cuál es tu apreciación acerca del programa de tutoría?

R: Digamos que la tutoría es una... a mí me pareció un programa... muy bueno. Esperanzador, digamos... que a la mejor sí podía oficializar por un lado la asesoría académica que siempre se ha dado, y por otra hacer factible que el estudiante buscara o identificara a un maestro con el cual comentar tanto asuntos académicos como aquellos que la confianza en la relación, pudiera hacer factible. Hasta ahí parecía que todo iba perfecto, al menos en ese entendido, sin embargo conforme se fue a los cursos, se fue viendo y los alcances de éstos, pues empezaron a entrecruzarse unos asuntos más de orden institucional en donde al maestro se le daban funciones prácticamente de policía moral o sentimental del alumno, y pues no se quién, a quién se le ocurrió que los tutores deberíamos ser una especie de confesores, pues ¿no?, y entonces creo que esto distorsionó totalmente el proceso. A lo mejor hubo casos particulares, específicos, en el que ese tipo de relación sí funcionaba, pero creo en términos generales debió haber funcionado el orden del tipo de las asesorías académicas, de apoyos, de fomentar cursos para los estudiantes, etcétera, y la comunicación entre tutores. El caso es que institucionalmente, al alumno se le obligó a tener un tutor, y al tutor institucionalmente se le obligó a tener tutorados, bajo el orden de la confesión, es decir “yo te voy a apoyar en todo, sepa qué es todo, pero en eso te voy a apoyar”, mientras que no se crearon las condiciones para que los tutores pudieran comunicarse sobre situaciones [académicas] comunes, como por ejemplo la falta de iniciativa en la lectura, un poco en el manejo de instrumental de orden cuantitativo que a veces carecen los alumnos, incluso de orden no estrictamente cuantitativo, sino de... conceptuales, a la mejor la simple lectura por el placer novelesco de hacerla, etcétera, nunca se dio ese ambiente, más bien se dio un ambiente de que “ustedes deben hacer esto, y el alumno tiene que llegar, presentar si tiene problemas, y tiene problemas preguntarle de cuáles y de esas, canalizarlo”. Su madre... ¿Qué lo mandó al matadero, qué lo voy a abrir en canal a este chamaco, o qué?, ¿no? Entonces, insisto, es rescatable finalmente el instrumento, pero habría que avocarnos directamente a la orientación, porque hay alumnos que efectivamente sí requieren de atención, definitivamente,

creo que mucha gente la requiere, pero bueno, no estamos aquí estrictamente para eso; somos docentes, nos enfrentamos a una situación para enseñar y aprender de alguna manera de los mismos alumnos. Algunos tienen problemas de decir “mire maestro, ando fallando aquí o explíqueme esto”, sea uno tutor, uno como docente tiene la obligación de decir “por aquí, por allá, haz esto, haz aquello”, etcétera, y si es, claro, tutorado, pues con más iniciativa lo pudiera hacer y avocarse un poquito más allá, preguntarle al siguiente día “ya hiciste esto...”, ta-ta-ta, o conseguirle un libro, etcétera. Hay unos que definitivamente nunca se acercan a uno, a pesar de que son tutores... creen ellos no tener ningún tipo de problema, y que bueno, y uno comparte también su creencia, mientras no tiene problema... y hay otros que se acercan a uno pero no en el afán académico, sino a contarnos una retahíla de problemas de su casa, y de su vecina, y de su novio, su novia, etcétera, que a veces uno por cortesía debe escucharlos, pero que en realidad eso..., yo que.... Y claro, hay otros también que se acercan con un problema de orden laboral... “no soy una bolsa de trabajo... no te puedo conseguir...” “¡déme chamba!”, ¿de qué?, y lo peor, ojala no me equivoque, los hipocondríacos, hipocondríacos familiares, lo peor, ¿no?, están enfermas estas personas y tienen enferma a abuelita, tía, hermana, niña, mamá, todos están enfermos en su casa y ella es la enfermera o enfermero titular y que, por tanto, siempre va a tener problemas porque..., entonces uno dice “ese tipo de problemas yo no puedo resolverlos”, sin embargo en el programa de [tutorías] esas áreas se supone que el maestro no los atiende sino que los canaliza, los lanza a esos alumnos hacia ciertas áreas ya sea médicas, psiquiátricas o pedagógicas, de otro orden, pero que al final de cuentas dice uno “no tiene caso que yo ande emboletado en este problemas, porque mi labor como docente es dar una tutoría a un alumno, ser tutor de un alumno para [¿discutir?] académicamente algo”, el cual no sucede, queda en simple tutoría académica y no necesariamente del tutorado, sino de cualquiera, entonces como que no logra el programa de alguna manera encajar y hacer vigente que la condición de [tutelaje]... como que no logra encajar exactamente qué es o qué espera del docente y del alumno en esa relación. Insisto, no puede ser un asesor de salud, no puede ser un asesor psicológico, no puede ser un asesor sentimental. Canalizarlo es algo así como exponerlo, finalmente a otro ámbito en que a lo mejor lo salvan o se pierde, o quién sabe qué pase. No puede ser uno un tutor académico, un asesor académico, puesto que ya lo es por definición de docente, el problema es que yo no le voy a decir “¿eres ni tutorado? No, entonces a ti no te asesoro”. Tengo la obligación laboral detener que asesorar a todos, a todos los que me lo soliciten, lo tengo que hacer, a la mejor la única diferencia entre ser tutorado o no es que al tutorado le de seguimiento en la asesoría que le brindé, mientras que al no tutorado no darle la atención de seguimiento. Quizá la única diferencia hasta hoy es darle seguimiento a la asesoría académica del tutorado, sin embargo no hay condiciones, el programa no genera condiciones para que esos seguimientos, académicos, tengan fruto, pues, en algún momento determinado de la carrera, parece que se acaban en el simple hecho de conocernos, cómo te ha ido, muy bien, soy fulanito de tal, ta-ta-ta, por si tienes algún problema, aquí estoy, y el alumno, gracias maestro, después nos comunicamos, y bien. Si se le presenta algún problema y tiene la suficiente confianza, llega, y si no, no llega nunca, y uno los convoca y tampoco vienen, por tanto, no encuentran... ¿a qué voy, qué me va a decir? He convocado y no aparecen, o sea, como que no hay un elemento que

estímule, “vamos a hacer esto, vamos a hacer estas lecturas, vamos a hacer ejercicios, vamos a hacer... esta problemática”, etcétera, “vamos a discutirlo”, platicarlo al menos, ¿no? No existe esa situación, y esa situación es la que realmente falta, porque finalmente lo que nos está faltando, tanto a los estudiantes como a los maestros es espacios de convergencia en la lectura: cada vez se lee menos y lo que se lee se lee nada más en aquellos aspectos en los que consideramos que nos pueda ser trascendente o importante para el momento que estamos viviendo, si no es así, no perdamos el tiempo en esto, busquemos otra cosa, entonces ese grado de especialización está matando de alguna manera la imaginación.

P: Como sindicalista, ¿cómo ves la tutoría?

R: Desde el punto de vista sindical, realmente, la tutoría al principio se discutió fuertemente, sobre si era o no era una actividad de orden laboral que incrementaba la materia de trabajo. De principio se dijo que sí, que eso significaría darle más tiempo de trabajo al maestro, bueno, no darle más tiempo sino que dentro de la misma jornada, intensificarle el trabajo, en el supuesto de que la tutoría cubriría algunas horas muertas que pudiera tener el docente, pero si no las tuviera, entonces iba a tener que ordenar y hacer más intenso su trabajo. En ese sentido decíamos nosotros, tutoría significa más trabajo y por obviedad debería haber un tipo de retribución, dada la existencia de una nueva forma de trabajo, sin embargo en el transcurrir de los sucesos, el tener un número determinado de [tutorados] daban puntos en el estímulo al desempeño, pero por ese lado, por ahí puede empezar a fructificar la demanda sindical de un mayor ingreso por esa labor, pero sin embargo por el otro lado, en los planes de trabajo de los compañeros, no se miraba reflejada la actividad tutorial, entonces empezamos a sospechar de que la mayor parte de los docentes no ejercían tal trabajo, o que no lo ejercen de hecho, y tan es así que cuando se intentó plantear en una asamblea general ese aspecto, las participaciones fueron muy pocas y muy pobres, de tal suerte que en la segunda asamblea sobre el mismo punto, prácticamente se desvaneció, entonces cualquier tipo de demanda sobre la actividad tutorial como actividad laboral, es omitida, no sólo por la dirección sindical sino por todos, nadie dice eso, no existe, no pasa nada. En ese sentido, digamos de noche, excepto, claro, al inicio, quisimos saber qué ondas, pero a final de cuentas parece que tiene más de simulación que de un programa en acción, parece ser que se simula más y, claro, me imagino que algunos docentes siguen dando servicio de asesoría a los alumnos y más a aquellos que son sus tutorados, digamos, pero de no se así de todos modos se lo dan, se lo brindan, pues. Entonces, como que no hay ninguna afectación de orden laboral, no tiene ningún efecto, excepto el hecho de que la participación en los estímulos en la docencia, o tortibeca... pues tiene puntos, entonces todos andamos por tener el listado de alumnos que tenemos, aunque jamás hemos abordado, digamos, la página virtual en donde reclaman los informes al respecto, la asamblea, tantos alumnos, o sea, los aspectos que ahí nos exigen, la mayor parte están en blanco, lo cual significa que la mayoría de los maestros no lo hacen y, cuando lo hacen, prácticamente repiten lo mismo, de tal suerte que uno está diciendo que tampoco lo hacen, a lo mejor lo hicieron la primera vez [risas] pero después ya nomás lo repiten la siguiente vez, y otros que ni siquiera eso han hecho. En términos generales, parece ser una especie de tabú laboral, hablar de tutorías es hablar de un trabajo que no se hace y por lo tanto no se puede exigir ninguna retribución sobre el mismo porque no hay forma de demostración del trabajo concluido o en proceso, luego entonces, el tutoraje está

laboralmente desvanecido, no existe como tal, no es un trabajo propiamente, aunque desde el punto de vista del programa, si es un programa que viene a incorporarse a las labores que ya de antemano tiene el docente, obviamente la docencia, la investigación, la extensión, la difusión y el tutoraje, pero obviamente el número de investigaciones elaboradas en la universidad no son como para decir que la mayoría estamos incorporados en esta, la actividad de difusión... son pocos programas de difusión que existen y son pocos maestros que participan en esos pocos programas, por tanto, no se puede decir que la mayor parte los hacemos, lo mismo le pasa al extensionismo, entonces el tutoraje resulta que también es una simulación más que se adiciona a la simulación de investigación, de extensión y de difusión y espero que no sea simulación gran parte de la docencia [risas]. Mira, algunos maestros por comentarios de los alumnos, que efectivamente, alumnos que han tenido la experiencia de tener con el mismo profesor distintas materias, su conclusión es que, sea cual sea el tema, sea cual sea el semestre, lo que enseña ese maestro siempre es lo mismo, entonces, bueno, si se sabe su rollo... por eso, en ese ámbito, el aspecto laboral, el aspecto sindical, no tienen así mucho de dónde tomarse, mucho de dónde agarrarse pues, muy en la neblina. No tiene, digamos, grandes esperanzas, cualquier tipo de intento de abordarlo desde lo laboral, no existe, a lo mejor, insisto, si se generaran instrumentos, digamos una asamblea, una reunión semanal o dentro del calendario escolar se estableciera una fecha determinada para el trabajo con tutorados, o dentro de la currícula del departamento, de las carreras propiamente dichas se estableciera cierto número de horas, créditos, para con el tutorado en sí mismo trabajar, etcétera, a lo mejor si podía ser constatable laboralmente y por tanto sindicalmente defendible el trabajo mismo, pero de otra manera, dado que esas condiciones no existen, dado que están hechas sobre la estructura existente, sin cimiento en ella, entonces prácticamente siempre anda flotando, entonces qué es tutoraje, pues todo aquello que no sea asesoría académica, que no sea docencia, que no sea investigación, que no sea extensión, que no sea difusión y todo eso que existe en la universidad pero que no sea eso, eso es tutoraje. Sabe qué será pues ¿no? Totalmente en el aire. No tiene un anclaje. Si tuviera un anclaje de alguna manera, formar parte de los créditos, tal vez, formar parte del calendario como obligación de los departamentos, es decir, “todos los tutores tienen que reunirse con todos sus tutorados, ya sea para discutir la problemática de la escuela, la problemática de sus cursos, etcétera”, ah bueno, hablaríamos de otro ámbito. “Esta semana fulanita, van a hacer esto, y los que no estén ahí van a perder créditos, o van a estar reprobados”, o sea, que tenga valor curricular, para que el alumno deba asistir forzosamente, y si no asiste tener que justificar por qué no asistió, como si fuera cualquier curso regular. Aunque fuera una semana o dos al semestre. A la mejor de esa manera pudiera anclarse, de otra manera siempre va a estar así, flotando, y a lo mejor es conveniente para la forma de pensamiento o la forma de trabajo de los encargados de eso, en la administración. La institución, o los encargados de ese programa, parece que les gusta, no sé, les agrada que el tutoraje no se enclave dentro de la vida universitaria, que no quede claramente definido, sino que siempre ande flotando en una especie de neblina brumosa, fantasmal, en el que, por el hecho de ser todo y no llegar a nada, cualquier tipo de actividad cabe, cualquier tipo de curso, cualquier tipo de condición cabe, de tal manera que cuando hay cursos para tutores, uno escoge los temas no que más le agraden o que más necesite, sino en donde cree que la calidad del expositor va

a dejar algo agradable; o al revés, donde la calidad del expositor permite la chacota, tirar barra, no asistir, etcétera ¿no?, pasársela más campechanamente. Pareciera ser que no se trata ni del tema, ni se trata de la necesidad del docente para aprender algún tipo de temática específica, no, se trata del expositor del tema X, no importa, nada más. Si yo creo que esa persona es seria, lo que me enseñe va a tener sentido, pero como no quiero aprender nada, me voy con alguien que me permite... languidecer tres cuatro horas, sin poner en peligro mi constancia que me va a servir para obtener puntos posteriormente, entonces... y pareciera que en este tipo de actividad sin anclaje específico, pues cualquier propuesta de cualquier tipo de curso, de cualquier tipo de expositor, pues es factible y eso propicia que cada semestre tengamos un kilo de expositores con un kilo de cursos en distintos horarios y todos estén llenos, pero resulta que las páginas donde están las discusiones al respecto de las asambleas o reuniones que se hacen con los alumnos, los reportes, etcétera, no se mira la efervescencia que se mira en la asistencia a los cursos, o al menos en las inscripciones de los cursos, entonces como que hay... como que no compagina, como que no hay una referencia específica. Más aun, si uno les pregunta a los alumnos que quién es su tutor, la mayor parte de ellos contestan “Hi..., sí me acuerdo, sí me dijeron, pero ahorita no... no sé, pero sí, sí me dijeron”. Todos saben que sí les dijeron, pero nadie sabe quién es, en su mayoría, lo cual demuestra que no es posible que el alumno desconozca cuál es su tutor, en su gran mayoría, y por el otro, la mayoría de los cursos para tutoraje siempre estén llenos, entonces, ¿dónde está la correspondencia? No existe una cosa para decir: “el tutoraje es esto y así funciona”, entonces, el tutoraje es algo que está ahí... digamos que es la neblina que trata de cubrimos y refrescar un poco la vida académica, pero hasta ahí, no pasa mucho. Eso es lo que tengo que decir, un programa que me pareció, insisto, bueno, agradable, ¡sobres!, vamos a oficializar, vamos a dar condiciones para que las asesorías académicas tengan seguimiento, darles una buena canalizada, compartir problemas con otros tutores para ver cómo resolverlos, etcétera, etcétera, a la mejor en forma utópica pues, [risas] y se ha llegado a este ámbito en donde uno simula más ser un tutor para obtener la correspondiente constancia de asistencia a cursos, al mayor número de cursos posibles, de suerte tal que uno encuentra en las comisiones de evaluación, personas que fueron a dos o tres cursos que coincidentemente estaban dándose a la misma hora, en lugares totalmente diferentes, y... el principio de ubicuidad aquí chingó a su madre, Dios nos da bola. Entonces eso no es posible... Entonces, obviamente ha terminado siendo un programa más de chacota, más de “puntitis” que a lo que verdaderamente... en principio yo entendí. Está bien, tampoco iba a ser un programa acá chingonsísimo pues, ¿no?, la maravilla, era un programa a perfeccionar, finalmente, perfectible, de revisión constante, etcétera. [...] Al principio se tomó en serio, yo vi a la mayor parte de... los docentes tomándolo en serio, incluso discutiendo que si era más trabajo, etcétera. Al principio la discusión era de a de veras, en términos de que “vámonos por ahí”, que si implicaba esto una carga adicional de trabajo, si significaba un área de trabajo adicional a la ya existente, si había que contratar tutores profesionales, etcétera, todo un ámbito en el que se miraba un problema que efectivamente iba a ser y que al final de cuentas terminó siendo un fantasma. “¿Quién es tutor?” “Sabe”. Todos decimos que somos tutores porque todos tenemos la acreditación como tal, pero ¿quién ejercemos como tal?, creo que muy pocos, y la mayoría de los que ejercen más lo hacen como asesores académicos, que eso no sería ninguna novedad, puesto que sin la

constancia de tutores, de todos modos lo seguirían siendo, por tanto no es ningún logro en sí mismo. Eso es lo que podemos decir de ese... buen programa que además, insisto, puede ser rescatable, pero para ser rescatable tendríamos en este momento que modificar la conducta de los que lo coordinan, y romper la lógica de los intereses creados a partir del “puntitis” y del cobro de honorarios por cursos que no tienen ninguna repercusión efectiva, de quienes ya se han formado y que incluso se dedican prácticamente a darlos, y no lo digo más que por la experiencia de ver quiénes imparten los cursos que por lo general son los mismos [...] y curiosamente hablando de temas diferentes cada vez, estos salieron más chingones que bonitos, saben de todo pues. Y lo peor del caso, uno que observa, es que algunos de ellos tienen en sus departamentos nombramientos y comisiones exclusivamente para eso, y que escasamente dan actividades de orden docente porque se dedican prácticamente a eso y por tanto ganan en la preparación de los cursos que van a dar al final, en el año lectivo correspondiente. Entonces, estamos hablando prácticamente de un cuerpo de personas que se dedican de tiempo completo a ser tutores en forma permanente, entonces para qué queremos maestros tutores habiendo ya quienes se encargan de esa labor en forma permanente y les pagan por eso en forma de comisión, entonces digamos que el tutoraje es una nueva área de trabajo, pues hagámosla como tal, por separado con los tutores y cada vez que un muchacho tenga un problema, decirle: “sabes qué, mira, en aquél edificio es”, “ahí, vete para allá”, “ahí llegas a información, ahí les dices lo que quieres y ahí te van a canalizar con ... fulano de tal, que son los encargados de escucharte”. “Claro que si se trata de un problema académico, aquí estoy yo, si no vete pa’ allá” [risas]. “Te duele la cabeza o tu abuelita está enferma... allá”. “Que tienes un hermano que sospechas que usa droga y quiso suicidarse... allá”. Sí pues, y de esa manera nos quedamos estrictamente con lo que debemos ser: asesores académicos, ya no tutores. Al menos en el entendido del concepto tutores, como hasta hoy se ha manejado de acuerdo al programa; a lo mejor habría que cambiar el concepto de tutores y dar una definición más específica, mucho más que asesor, por supuesto, pero un poquito menos que confesor. Entonces a la mejor en ese equilibrio, digamos, ya pudiéramos funcionar como tales, mientras que horita ser confesor es una situación muy incómoda, y ser asesor, insisto, no es ninguna situación incómoda, pero eso siempre lo hemos hecho con o sin el nombramiento o constancia de tutoraje. Insisto, no es ningún logro especial. Digamos, ahí es donde deberíamos confrontarlo, ver con detenimiento dicho programa. Insisto, a la mejor un giro, una autocrítica, o una reunión de autocrítica, de evaluación real, no de evaluación de “los mismos”, sino una convocatoria, decir: “saben qué, queremos una convocatoria para... no para discutir, para que se planteen los aspectos negativos del problema del tutoraje, y por favor, los que estén a favor de él, ni se presenten”. Yo creo que esta [forma] sería más rica que la otra. Porque la otra sería echarse loas entre sí los mismos de siempre, de la otra manera no. Entonces, habría que hablar con los encargados, no sé, de la administración central para que [vean la posibilidad], en caso de no se así, yo creo que hasta que llegue un cambio de administración, o haga tan vacío y tan insuficientes los puntos que el tutoraje da, para que éste sea olvidado como un programa más dentro de... Si en la próxima modificación del reglamento de puntaje de la acreditación de las actividades del estímulo docente, el valor del tutoraje disminuye, a la mejor lo recienten algunas personas, a la mejor no, de suerte tal que se olvidaría. Está vivo por esos puntos, porque son 30 puntos, porque son 30 puntos los

que aporta y 30 puntos pueden ser la diferencia entre un nivel y otro [risas], entonces eso lo mantiene vivo, ¿no? Entonces digamos que el tutoraje vive porque tiene validez puntual, de no ser así ya hubiera desaparecido. Otros puntos que le agregan pues obviamente son las constancias a la asistencia de cursos, que por ser de 40, o de 20 horas en su mayoría, son puntos que, si son 20 puntos por cada constancia pues no son nada despreciables. Entre los 20 puntos de la constancia y los 30 puntos del tutor, son 50 puntos pues, de donde la actividad menor a calificar es de 300 puntos, pues estamos hablando que el tutoraje representa una sexta parte del todo. Finalmente hay un peso específico muy alto en el estímulo al desempeño docente, aun cuando la actividad misma no sea tan correspondiente a ese peso en la vida docente, en la vida académica. No se miran los tutores con sus tutorados discutiendo, hablando, gritando, chiflando, cantando juntos, luego entonces, uno dice, ahí no hay una correspondencia. En algún lugar está mal. Insisto, el número de puntos para el programa para las personas implicadas en los estímulos es bastante grande y eso va a [...] al menos institucionalmente, y como es obligatorio para los alumnos formar parte del programa y quieranlo o no están involucrados con un tutor, lo hayan elegido o no, solo por el hecho de estar aquí tienen un tutor asignado, entonces los puntajes, o los puntos para el maestro involucrado pues son automáticos, no le cuestan nada, o sea, no tiene ningún esfuerzo que hacer para lograrlos, excepto los puntos relacionados a la constancia, que ahí sí está el esfuerzo al menos de simular estar de acuerdo con el señor que está enfrente hablando y de alguna manera participar en las actividades que los mismos cursos exigen, en la dinámica misma de los grupos, cosa que generalmente tampoco se expresa en la vida académica del maestro que dice haber llevado esos cursos y de alguna manera conocer esas dinámicas para implementarlas aunque sea de manera experimental en sus actividades docentes. Seguimos siempre con el librito de la clase clásica, en donde el maestro habla, habla, habla, habla, y el alumno oye, oye, oye, oye. ¿Ya? Se acabó. Pasamos 50 minutos y san se acabó. Vámonos afuera y el que sigue [risas].

Entrevista 4, 25/06/07:

P: ¿Dónde ubicarías o cuál es el sentido que consideras que tiene la tutoría?

R: Yo la ubicaría más bien en un compromiso de la institución con los criterios que a nivel federal pueden tener la SEP, por ejemplo, o las instituciones de educación superior que coordinan a las universidades, como la SESIC. Bueno, se han desarrollado criterios para catalogar a las universidades y las que no tienen tutorías pueden no clasificar como las mejores. Siento yo que se ha confundido el término porque las tutorías a nivel internacional se conciben más que todo como de tipo académico y acá se han orientado en el término este de orientación administrativa o algo parecido, o asistencia a los estudiantes que tienen deficiencia en el aprovechamiento escolar y, aparentemente, nosotros contribuiríamos a salvar esas deficiencias para reducir el grado de deserción o elevar el nivel de aprovechamiento. Pero, yo siento que esta orientación de la tutoría administrativa no tiene el sustento en las investigaciones educativas, respecto a los factores que afectan a la deserción escolar o a los bajos niveles de aprovechamiento.

P: ¿Qué tipo de programa sería entonces?

R: ¿El que tenemos ahora? Desgraciadamente, yo siento que hemos caído en llenar los requisitos de forma pero no en atender los problemas de fondo, y en esa tónica, hemos caído en la simulación. Por ejemplo, los profesores tiene asignados [tutorados] como una obligación y como esta tarea califica para los sistemas de estímulo, ellos hacen como que la llevaron a cabo, aprovechando que se registra en el Internet la actividad supuesta de la tutoría. En este caso no importa mucho si en efecto se conoció al estudiante o se trató con él los problemas que tiene, que se supone que vas a atender, de tipo personal o administrativo, para organizarle su tiempo y sus tareas de tal forma que eleve su nivel de participación escolar, y entonces se da el caso de que el estudiante ni siquiera conoce a su tutor, ni ganas tiene de conocerlo ni de plantearle sus problemas personales, y el tutor registra una supuesta tutoría sin tampoco tener ganas de ver al alumno ni lo hace, y se convierte nada más en una estadística dentro de la página de Internet de lo que el profesor puso, inventó como una supuesta tutoría pero que en realidad no existe. Entonces, es una existencia virtual la que tiene la tutoría, en la mayoría de los casos.

P: ¿Y cuál crees que sería la forma de resolver esto?

R: Creo que organizándolo de otra forma. El sistema de tutorías sobre la base académica, tendría que ser que el profesor que esté especializado en el tema en que el alumno sienta deficiencias, entonces el mismo alumno se registra para una entrevista que le guíe, que le lleve adelante en el conocimiento que le está faltando, pero que sería sólo para esa ocasión, o sea, no sería un tutor por un semestre o *for ever and ever*, sobre ese alumno, sino que el alumno plantearía la necesidad de una orientación particular sobre dudas que surgen en el trayecto del semestre, pero según fuera el especialista, él buscaría quién se lo resolviera para cada caso, y entonces el profesor estaría recibiendo peticiones de alumnos en relación a su especialidad.

P: ¿Y los aspectos personales, por ejemplo?

R: Hay que atenderlos, pero en otro ámbito. Puede haber un área especializada dentro de la universidad con gente que conozca cómo tratar asuntos... conflictos personales, y que ellos puedan recurrir a auxilio especializado también, porque nosotros no tenemos los conocimientos para atender conflictos personales, aun cuando a lo mejor es nuestro deseo en un momento dado, porque hay profesores que son... con mucho afecto tratan de darle un, y pueden tener un interés en ayudarlo, pero no es suficiente la intención. Dicen que el infierno está empedrado de eso.

P: Respecto al carácter voluntario u obligatorio del programa, ¿qué opinión tienes sobre eso?

R: Como te digo, si fuese desde el punto de vista académico, yo creo que todos no necesitamos que nos obliguen, todos estamos dispuestos a compartir el conocimiento, para eso estamos en la universidad, sin necesidad de una obligación. El problema es cuando surge una obligación pero no hay un deseo. Entonces no hay otro resultado que la simulación, porque, en primer lugar, el alumno no tiene deseos de plantear sus problemas personales con alguien que no conoce, y el profesor si el alumno no le quiere plantear el problema, y está obligado a reportar las tutorías, no le queda más que inventar las entrevistas, porque su sueldo depende de eso en muchos casos, para calificar en los sistemas de estímulos y no puede obligar al alumno a que venga a consultarle cosas personales, entonces es una perversión del sistema pero no tiene ningún resultado efectivo. Entonces, si puede haber obligación del profesor de dar tutorías, pero relacionadas con su área de conocimiento.

P: ¿Algún otro comentario?

R: Es una lástima que hayamos caído en el terreno este de la simulación, yo creo que es lo que más nos puede dañar como académicos, que nos veamos en esta situación realmente verdaderamente vergonzosa, de que para poder subsistir, tengamos que estar pegados a un reporte simulado de actividades, y que no este en nuestras manos poder cambiar esto, porque las instrucciones el profesor se ve obligado a cumplirlas para no verse afectado laboralmente, pero, digo, es una lástima que no tiene ningún efecto real. No tiene ningún efecto real en términos del objetivo que se planteó la tutoría, aunque sí puede tener otros efectos también perversos, en cuanto a que termina recibiendo un estímulo un profesor que es muy bueno para simular contra alguien que se niegue, por ejemplo, a hacer esa farsa, puede resultar penalizado. Entonces, se da la paradoja de que ni se mejoran las relaciones, o los reportes de desempeño de los alumnos, y la relación maestro-alumno, pero sí se deteriora la relación entre los profesores, porque recibe más paga aquél que simula que el que decide ser honesto.

P: Considerando tu experiencia como sindicalista, desde una perspectiva sindical, ¿cómo verías la situación de la tutoría?

R: Esa parte que te menciono es la que me parece tiene que ver con el sistema de estímulos. Desde el principio, el sistema de estímulos se dijo que era un asunto ajeno a la organización sindical, sin embargo esta es una actitud ilegal. De acuerdo con la ley toda percepción que reciba el trabajador es parte del salario, entonces es una transgresión de la ley y es una vulneración de los derechos del trabajador el hecho de que se excluya de las negociaciones laborales la organización del sistema de estímulos, y al haberse excluido escapa de las manos del profesor el poder corregir este tipo de perversiones que te mencioné antes.

Entrevista 5, 28/06/07:

P: ¿Y respecto al programa de tutorías, cual es tu apreciación?

R: Pues, desde que me invitaste tú a participar en la comisión aquí en el Departamento, cuando estabas como responsable del programa a nivel divisional, de esa fecha a horita va seis meses, realmente no hemos podido anclar el programa, ese es uno de los problemas que tiene, el diseño como que le falta aterrizar, está todavía muy en las nubes, algunos dicen que muy burocratizado; pero yo lo que siento es que falta concretarlo en acciones. No se ha pasado de la fase esa del diseño a la fase operativa, sustantiva... Con los estudiantes, es un programa que prácticamente no existe, no se enteran siquiera que tienen tutor, ha faltado más involucramiento de los estudiantes en el programa, y que son los puntos de vista que la misma institución ha reconocido ahora en el documento donde hicieron el análisis de los problemas: falta de incentivo de los maestros... falta de involucramiento, los estudiantes no saben lo que son las tutorías, a pesar de los cursos de inducción, que se siguen dando los cursos de inducción y se van a dar entrando el semestre, se va a echar a andar el curso de inducción, pero siento que hay que involucrar más al profesorado en este tipo de actividades, y es muy difícil porque como es facultativo el programa, entonces pues los que quieran entrarle, los que tengan compromiso con la universidad son los que más se aplican. Hay gente que la tutoría ya la venía haciendo *de facto*, que estos programas caen ahí y esa gente queda bien porque son gente que tiene mucha

interacción con los estudiantes; que se confunde la tutoría con la asesoría, hay maestros que creen que la tutoría es asesoría, entonces ahí hay una confusión también, pero... no estamos preparados y apenas estamos en esa fase, estos cursos de verano han ayudado mucho, para la gente nueva como yo que va apenas entrando al programa, de que cada vez que venga un estudiante a... ya que te presentes con él que sepa que eres tú su tutor, que siempre se lleve algo... que venga a la tutoría, que salga con algo el estudiante; tener ese compromiso nosotros de siempre estar dispuestos a dar y que el estudiante cada vez que venga se lleve algo para que regrese y esté en permanente contacto contigo. También tú tienes que involucrarte más con ellos, en el sentido de conocer un poquito cuál es su circunstancia, las condiciones en que trabajan. Hay caso así de chavos que se vienen de la chamba para acá, que tienen a su mamá postrada en la cama, yo lo he visto eso, el caso es que esa es la situación que yo percibo. Creo que las personas que están echando a volar este programa deberían de meditar mucho más los programas que quieren implementar, no hacerlos así digamos a la primera. Que hagan una especie de, yo estaba pensando, una especie así de... un estudio de las mejores prácticas, al menos aquí en México, porque hay mucha experiencia internacional, pero que se tuviera claro de lo que se está haciendo en tutorías para dar un paso adelante, y decir, “o me voy a poner a este nivel...”, pero no se hacen este tipo de estudios, ¿no? Se invita a gente que sabe mucho de tutorías en la universidad, dan asesoría, etcétera, etcétera, pero eso no es suficiente. Hay que estudiar los procesos, las condiciones en que se ha llevado a cabo el programa, dónde ha tenido éxito, por qué ha tenido éxito, y una vez que se haga todo el estudio, pues entonces sí, empezar a pensar en un diseño propio, para nosotros, ¿no?, pero no sé si se haya hecho eso, esta vez que se nos acaba de entregar el programa alterno y quién sabe si vaya a funcionar, porque el problema está ahí el de siempre, que es el de la falta de incentivos, ahí está presente y sigue siendo, en la propuesta no está reglamentado todavía esto; un asunto voluntario... que queda a la voluntad del profesor involucrase o no en estos procesos. Aun así, para lo del Promep es un requisito, sigue siendo para las becas... todos los programas del Promep la tutoría es un requisito, así que el incentivo en todo caso sería ese, ¿no?, y no sé si llamarle incentivo [...] Mucha gente lo hace nada más por estar dentro de los programas, pero no hace evaluación, no hace las entrevistas a inicio, en medio término y al final del semestre, las hacen cuando se necesitan hacer para la beca al desempeño, pero no es un asunto que lo lleven como una práctica más... como una práctica cotidiana, pues, digamos, del trabajo de tutoría.

P: ¿Y respecto a la verticalidad, al burocratismo de que alguna gente se queja?

R: Pues para empezar, la gente que diseña estos programas, cuando vas a discutirlo con ellos, que me tocó estar en la reunión del EDUCADIS, no quieren discutirlo, pues. O sea, llegas y te das cuenta que no quieren discutir las propuestas que ellos hacen cuando nos quieren consultar a nosotros. Está prohibido... casi, hacer comentarios críticos sobre los documentos, aunque sea tú... la buena voluntad mejorar las propuestas. Hay un ambiente así muy poco propicio a la discusión académica seria, madura... entonces eso le da en la torre a esto porque no lo dejan que aterrice el programa, entonces se queda en los diseños desde arriba, totalmente sin anclar abajo, porque no dejan que la gente canalice sus puntos de vista, al menos de manera institucional, ¿no? Deberían de propiciar en cada unidad académica una discusión y no juntarnos a todos así, sino ir llevando los resolutivos de todas las unidades

académicas con sus propias particularidades, de abajo hacia arriba, y a lo último integrar un buen documento que contemple toda la variedad digamos de situaciones y particularidades, ara echar a andar el programa con más tino, es lo que yo pienso, y si se sigue haciendo desde arriba, va a seguir fracasando, porque no toman en cuenta las condiciones reales en que opera el programa, particulares. Ese es uno de los grandes problemas de la tutoría, y la otra es el involucramiento de los profesores, cómo lograr un mejor involucramiento de ellos. Entonces, no se va a lograr cuando lo diseñes... un grupo de iluminados, digamos, que se reúnen [risas] que se reúnen para hacer este tipo de documentos, ¿no?, iba a decir en Álamos, en San Carlos [risas].

Entrevista 6, 29/06/07:

P: ¿Qué opinas sobre el programa de tutorías?

R: Sobre el programa de tutorías, no logro entender cómo siendo positivo, no logra tener el arraigo ni en el estudiante ni en el profesor.

P: ¿Cómo fue tu encuentro con el programa de tutorías?

R: Fue a través de una invitación. Si mal no recuerdo, un día estaban el profesor Darío Arredondo y Germán Palafox y me propusieron que me incorporara, de golpe y porrazo, y en ese tiempo yo no tenía una carga extracurricular fuerte, yo lo acepté, pero, además de buena gana, y con buenas intenciones de poder contribuir a eso, o sea, a los buenos propósitos del programa de tutorías, pero sin conocimiento previo, sin antecedente más profundo, salvo el haber llevado algunos cursos... pero, la responsabilidad administrativa, por así llamarle a esto, de coordinarlo, fue a través de esto, yo entiendo, de un encuentro que fue platicado entre Darío Arredondo y el jefe del departamento. No se si... creo que no, si esto fue platicado con los profesores; simplemente, hasta donde sé, se les informó a los profesores que yo era el responsable.

P: ¿Y tu experiencia, como responsable del programa en economía?

R: Yo tengo... tengo como altibajos en eso, porque al empezar con bastante entusiasmo y reunir a los profesores y reunir a los estudiantes, yo sentí en un principio una buena actitud, una buena reacción porque inclusive los profesores asistieron, yo me acuerdo, a algunas reuniones, y bueno, igual los estudiantes cuando les informamos estuvieron interesados en el programa, sin embargo... yo sentí una especie de arranque de caballo fino, puede ser, y que luego ya sobre la marcha fue un poco bajando, no sé si el entusiasmo, la actitud de los profesores para... citar a los estudiantes, para buscar a los estudiantes, porque siempre una vez que, yo me acuerdo haber hecho la distribución de estudiantes, yo me acuerdo haber pegado en los salones de clase unas hojas diciendo quiénes eran los tutores de cada quién, y ahí, a la hora de los hechos concretos empieza un peregrinar con más dificultad, más tortuoso, porque los estudiantes iba a buscar a sus tutores, algunos lo encontraban, otros no lo encontraban y no volvían, y en el caso de los profesores algunos sí tocaban puertas, buscaban en los salones, buscaban en la pared, pero otros no lo hacían. Entonces, demostraron una actitud los profesores y los propios estudiantes una actitud muy positiva a la hora de plantearles, de decirles del programa y ya cuando se trataba del proceso propiamente, del trabajo de tutoría, el ánimo como que empieza... no sé si es el ánimo, ánimo, actitud, trabajo, pero sí empieza a bajarle, ¿no?, y con picos positivos, creo, a la hora de empezar los semestres, o a la hora que tenías que utilizar

la información de las tutorías para algún trámite de becas o de Promep, o para becas al desempeño académico; entonces, sí, yo creo que aquí hay que resaltarlo, la reactivación en el trabajo de tutorías también está muy ligado a ciertas cosas con las cuales el programa se liga, de tipo administrativo, de tipo laboral, ¿no? ... y claro, es sorprendente cómo cuando llegan los períodos de intersemestre, cómo los profesores acudimos a tomar cursos que ofrece la institución, y luego les preguntas, “y ahora cuál es el interés que tienes si sobre la marcha no has dado mucho”, entonces, “pues es que si no llevo el curso de tutorías, no tengo derecho... al registro de estudiantes, no tengo derecho al programa de becas al desempeño académico, no tengo derecho –yo lo escuché, no sé qué tan correcto sea– para entrar a Promep. Yo creo que el itinerario propiamente, del tiempo que yo estuve, estuvo más marcado por lo que el programa de tutorías ofrece a los profesores sobre todo, vamos, por la zanahoria propiamente que es el programa de tutorías, para efectos de programas de estímulo y para efectos de puntos y para efectos de lograr un recurso económico más fuerte. Eso es lo que yo puedo decir... y bueno, nunca hubo una compenetración colectiva de estudiantes y profesores, aprovechando las bondades del programa, pues para mejorar la calidad académica, las capacidades de los estudiantes. Entonces, creo que el matiz es muy burocrático finalmente, muy burocrático-administrativo y ligado a ciertas, no sé si decirle prebendas, que ofrece la institución.

P: ¿De qué manera consideras que se pudiera replantear esto?

R: Yo creo que tal vez una manera de replantearlo, sería hablarlo con los profesores de tiempo completo... para que ellos dijeran también qué es lo que ellos pueden tutorar, o sea, cuáles son los alcances reales que los profesores tenemos para poder ayudar a los estudiantes, que yo tengo la impresión que tienen que ser cosas de asesoría... pues básicamente académica, porque como que esto se pervirtió mucho, se pervirtió mucho en el sentido de que a veces muchos estudiantes llegaban con el profesor porque tenían problemas económicos, porque no tenían para el camión, o llegaban las chamacas con el profesor para... sabes qué, que me ando casando, o que tengo problemas de salud, o problemas personales, y esto se volvía una especie de laboratorio, vamos, no en la totalidad, pero en una de las partes, una especie de laboratorio [catártico], se puede decir, de catarsis en muchos casos, de desahogo a veces, de los estudiantes pero que no pasaba de ahí, claro, esto, casos aislados de estudiantes con algún problema físico que acudían a las instancias de la universidad a hacerse sus estudios, sus análisis, lo cual está bien, pues, pero yo creo que salud física y salud mental de los estudiantes, debería de permanecer en el programa como algo más marginado, si que fuera el punto central, el punto clave. Vamos, si el estudiante *motu proprio*, se acerca y te pide y esto, bueno, que el profesor esté enterado a dónde lo debes canalizar, para que el eje sea que el estudiante mejore su calidad académica en el conocimiento de clase, en sus... lo que es propiamente pues el seguimiento de un programa de una carrera, que ahí se centrara, que los profesores hiciéramos el compromiso, pero sobre todo yo diría que sí se necesita de un seguimiento muy puntual. O sea, no se puede dejar a las fuerzas del mercado, ni para cuando el profesor quiera abrir la página y meterle información. Tengo esa impresión, como que, vamos... así como la institución y las divisiones y los departamentos tienen su plan de actividades, que el propio programa lo tuviera, pero insisto, con un seguimiento muy bien llevado, de revisión no sé cuando, no sé si cada mes pudiera ser... un calendario desde que empezara el semestre, me parece, se me ocurre que puede ser una opción, ir

evaluando y que los profesores fueran planteando cuáles son los problemas que han estado recibiendo por parte de los estudiantes y cómo los han estado resolviendo, y si lo han hecho, cómo lo han hecho y qué avance. Yo creo que nos hace falta mucho trabajo de colegiado, o sea, de colegiado no administrativo, no burocrático... No tenemos, yo creo, aquí en la escuela, en el departamento, una cultura de intercambio informal de lo que está aconteciendo, de evaluación de lo que está aconteciendo y, en este caso, es básico con los estudiantes. Entonces, por ejemplo, en este semestre va a haber reuniones para revisar nuestras cosas, todas, lo que estamos haciendo cada quién, en todo, en el caso particular de tutorías qué hicimos, qué dejamos de hacer, no tenemos ningún espacio para ir a... al menos también hasta catártico, para decir sentí esto, esto y esto... en la buena actitud de escuchar para dialogar, entonces a lo mejor y por ahí... aunque esto que estoy diciendo de que necesitamos más colegiado, más intercambio, más conocer lo que están haciendo los demás, cómo lo están haciendo, saber qué dicen los profesores de los estudiantes; por ejemplo, en el departamento hay algunos profesores que dicen que los estudiantes de economía son muy distintos a los de finanzas y dicen que los de finanzas necesitan un poco menos de tutoría porque son más activos, más dinámicos, tal vez por el sentido de la carrera. Si es así, tal vez, pero son puros decires. Como que si necesitamos conocer los perfiles de ellos y escucharlos, porque hasta donde sé, preguntas que se les han hecho en cuestionarios, se quejan de que nunca conocí al tutor, no conozco el programa, entonces, el qué hacer es uno, yo decía, más trabajo colegiado, si quieres informal pero organizado. Cuando digo informal me refiero, no de papeles para que llenes o que te lo imponga alguien... tendría que haber una instancia, en este caso creo que el coordinador de la escuela el que cite a los profesores, y yo creo que en el caso de los estudiantes, la escuela no es tan grande para que coordinados fuéramos a los salones de clase y, pudiera ser, preguntáramos cómo ven y levantar ahí notas acerca del programa; entonces, en conclusión, más trabajo con profesores, más trabajo con estudiantes, dándole un giro a los ejes, al eje. Que fuera un eje académico propiamente, eso me parece muy importante: que el eje sea meramente académico y sin soslayar lo demás, pero sin que sean los problemas personales de los estudiantes nuestra principal preocupación, y luego, lo que decía, irle dando seguimiento, ¿no? Son como tres, cuatro cosas que yo creo que habría que integrarlas, trabajo con profesores, trabajo con estudiantes, trabajo profesores-estudiantes, evaluación pero permanente, porque luego empieza el semestre y hasta el final revisamos. Entonces, concluyo diciendo que, como que cada departamento y tal vez nosotros deberíamos de buscar nuestras propias capacidades, no sé cómo decirlo, endógenas, nuestras capacidades y nuestros perfiles de profesores, de estudiantes, y hacer nuestras propias propuestas, porque ya, la historia que traemos es una historia muy vertical, muy que te... llevas el curso y te asustan... ahora todo mundo anda asustado, “mira, si no llevo el curso no voy a tener derecho a la zanahoria famosa. A mí me molesta eso, pues, y creo que no es por ahí. Sí tenemos que hacer un intento de búsqueda de nuestras propias visiones, capacidades, potencialidades y nuestra propia capacidad de organización.

Entrevista 7, 4/07/07:

P: ¿Y el programa de tutorías?

R: El programa de tutorías es uno de los programas dentro de toda la nueva curricula que propone este nuevo modelo educativo, verdad. Están los otros programas de vinculación, de formación, este, estudiantil y bueno el programa de tutorías, como la mayoría de los programas, está enfocado a satisfacer el desarrollo de los estudiantes, es decir, darles a los estudiantes o a los nuevos “clientes”, como algunos funcionarios administrativos señalan, unos funcionarios administrativos universitarios se empeñan en llamarlos nuestros “clientes”, el estudiantado está tratando de ser cubierto con un programa que los lleve por mejor camino, verdad, es decir, un programa en el cual les ayude a iniciar su carrera y a concluirla de una manera satisfactoria, contando con asesoría académica, asesoría psicológica, asesoría de bienestar, asesoría que, en general, los maestros del departamento de economía y de la mayoría de la universidad, no acabamos de entender a ciencia cierta qué es. Es decir, hay que apoyar al estudiante, hay que vigilarlo, hay que encaminarlo, hay que acompañarlo, como dice en sus mejores párrafos el programa de tutorías pero, no nos dice cómo, verdad, entonces la tutoría cada quién la entiende según su formación personal. Yo pienso que los maestros hacíamos tutoría, cuando menos eso creíamos, que hacíamos tutoría indicando a los estudiantes lo que les convenía o no fuera del salón de clases y dentro del salón de clases. Instituida como un programa, la tutoría se convierte en algo obligatorio para el maestro y... de baja aceptación por los estudiantes, porque ya el estudiante se siente, hasta cierto punto, ¿cómo se puede decir?, se siente orientado, no es la palabra que quisiera usar, a que de antemano un maestro le diga cómo comportarse, cuando antes los estudiantes de manera espontánea buscaban al maestro que ellos preferían y le preguntaban qué hacer ante condiciones especiales o ante situaciones particulares. Ahora, de antemano ya cuenta con un tutor que a la mejor ni les simpatiza, ni o conocen en la mayoría de los casos, en el peor hasta pueden tener aversiones, y de manera obligada es su tutor, entonces son... siento yo que por parte del estudiante no se ve como un programa que les cree inquietudes, simpatías, porque de antemano ya están asignados a alguien, y a los maestros, yo como maestro, en un principio experimenté una cierta confusión porque no sabía a qué tipo de tutelaje se referían. Cuando se nos indicó que prácticamente era la tutoría en general, no nada más académica sino en varios aspectos, entonces, incluso hubo hasta alarma. Yo sentí que no pudiera cubrir alguno de esos campos. La salida que se nos daba era que, bueno, habría que canalizar, se nos decía, habría que canalizar a los estudiantes hacia las áreas en donde se requiriera el servicio, pero en una universidad en donde todo es nuevo, esas áreas son de nueva creación o todavía no existen, entonces no había a dónde canalizarlos realmente. En un principio me pareció un programa interesante porque llegué a pensar que iba a haber más acercamiento con los estudiantes, desde mi punto de vista pasó todo lo contrario. Los estudiantes no buscan a su tutor y los maestros, con la finalidad de acumular puntos, con la finalidad de cumplir con los requisitos de los nuevos programas de competencia universitaria, académica, pues simplemente se buscan para cumplir con lo que señala las actividades del programa, como es cumplir con un número determinado de sesiones con los tutorados, llamarlos de vez en cuando para una tutoría en conjunto, pero no siento que exista una ejecución adecuada del programa.

P: La tutoría y la “tortibeca”

R: ¡Aguas! En realidad el proyecto de universidad que es como yo lo veo para no encontrarle de antemano una aversión [...] para cada uno de los programas, yo pienso

que el programa de tutorías es parte de ese andamiaje, que es la nueva curricula universitaria, es decir, un andamiaje en el cual un programa está ligado al otro, con la finalidad de que, como todos los modelos, de que forme parte de un sistema de educación más complejo, ¿no?, es decir, un sistema de educación en el cual ante el cambio de las condiciones actuales, ante los cambios que experimenta la sociedad, la universidad debe adaptarse, nada más que con la desventaja en nuestra universidad d que lo hicimos de manera prácticamente dictatorial, ¿no?, es decir, entramos a un nuevo modelo educativo de una manera autoritaria, por lo tanto sin autocritica, sin discutirlo, sin conocer realmente qué es lo que se va a ofrecer a futuro y entonces lo que sucede es que, ante un programa como tutorías, que es un programa en lo individual con características muy interesantes, no sabemos en cierta medida la repercusión real que pudiera tener. Tutorías está estrechamente ligado al estímulo al profesor, “si te portas bien, si cumples con lo que establece el puntaje en la evaluación del maestro, si cumples con el Promep y todo lo que conforma el nuevo sistema universitario de educación”, pues en realidad lo que tenemos es un programa que se engarza con los otros precisamente para... fomentar un sistema que todavía no conocemos, ¿no? Por eso prevalece en la mayoría de los maestros y yo me encuentro entre ellos, de que la “tortibeca” es una dádiva [...] de la universidad, y que la vas a recibir siempre y cuando cumplas el programa, los programas en que está involucrada la universidad. La tutoría es uno de ellos, si tienes un número determinado de estudiantes, si brindaste las sesiones de grupo o individuales que se te piden y cumpliste con un porcentaje determinado de horas, de sesiones, si estás acreditando un determinado número de materiales académicos, en fin, si tu desarrollo integral como maestro lo estás llevando a cabo, pues te haces beneficiario de un programa como el de la famosa “tortibeca”, que genera mayores o mejores condiciones salariales a los maestros, pero veo una relación estrecha, una relación estrecha entre los programas académicos con la posible superación económica, con el mejoramiento económico de los académicos.

P: ¿Y la relación entre tutoría y simulación?

R: Yo pienso que, aunque de manera general prevalece entre la mayoría de los maestros, entre la mayoría de la planta docente, la idea precisamente de que el programa de tutorías es un programa más de la nueva curricula universitaria... un programa que no ha logrado engarzar bien en el desarrollo de los estudiantes, pienso que no redundo en beneficios generales para el estudiante, para lo cual fueron hechos los programas. Al no existir una idea clara en los maestros de hacia dónde va el modelo o, en otras palabras, hacia dónde va el todo de lo que es el trabajo académico de los profesores, investigadores; cuando se presenta un programa en lo individual no se entiende, o sea, no se llega a entender cabalmente cuál es la importancia de ese programa dentro de todo el modelo, la idea que prevalece es que es un programa como todos, dicen los maestros, un programa que no lleva nada a los estudiantes. Desde mi punto de vista particular, creo que ese ha sido el error más grande de la administración universitaria, no haber tenido capacidad para... yo pienso que ahí está el error, una de las fallas es precisamente... una falla de origen, que desde un principio no se logró involucrar a la planta docente en este nuevo proyecto, de tal manera que aceptamos a desarrollar los programas de una manera casi, casi por requisito, por requisito no tanto como parte de un proyecto universitario. Yo pienso que aquí empezaría la discusión, verdad, en realidad lo que deberían estar discutiendo los

maestros es precisamente eso, ¿qué modelo de universidad queremos?, ¿qué educación queremos impartir a los estudiantes?, ¿qué tipo de formación queremos generar en las nuevas generaciones?, ¿cómo podemos armar a los estudiantes de economía y de finanzas, con una educación completa, que les facilite arribar a las nuevas condiciones en las cuales van a competir ellos, que son muy distintas a las que les tocaron a las generaciones anteriores? Ahí está el problema.

4.4 El análisis de los datos

En el análisis se encontraron las categorías contenidas en los cuadros, referidos a los tres momentos de “cómo es” el programa: Implantación, Operación y Resultados. Incluyo, en contraste, las características deseables a fin de reforzar la explicación.

Características particulares, actuales y deseables:

| IMPLANTACIÓN | |
|---|---|
| Cómo es | Cómo debiera ser |
| Compromiso externo Criterio administrativo Decisión autoritaria Modelo ajeno | Compromiso interno Criterio académico Decisión colegiada Modelo propio |

| OPERACIÓN | |
|--|--|
| Cómo es | Cómo debiera ser |
| Obligatoria Masiva Confusa Interesada Procedimiento administrativo | Voluntaria Selectiva Clara Desinteresada Procedimiento académico |

| RESULTADOS | |
|---------------------------|------------------------------------|
| Cómo es | Cómo debiera ser |
| Burocrática Simulación | Compromiso personal Autocrítica |

3.4.1 La implantación del programa

En agosto de 2002, tras una etapa preoperativa apresurada consistente en un período de capacitación para tutores, entre los meses de abril y junio previos, inicia el programa de tutorías (PIT) en toda la universidad.

En Economía, la planta docente de tiempo completo, consideró al programa como alentador, en el sentido de que contribuiría a mejorar las relaciones académicas entre alumnos y profesores, idea que muy pronto empezó a cambiar merced a que las nuevas obligaciones asignadas tocaban aspectos de la vida personal del estudiante, no se limitaban a los aspectos académicos sino que comprometían el buen juicio del docente al afrontar asuntos ajenos a su actividad profesional:

Digamos que la tutoría es una... a mí me pareció un programa... muy bueno. Esperanzador, digamos... que a la mejor sí podía oficializar por un lado la asesoría académica que siempre se ha dado, y por otra hacer factible que el estudiante buscara o identificara a un maestro con el cual comentar tanto asuntos académicos como aquellos que la confianza en la relación, pudiera hacer factible. Hasta ahí parecía que todo iba perfecto, al menos en ese entendido, sin embargo conforme se fue a los cursos, se fue viendo y los alcances de éstos, pues empezaron a entreverarse unos asuntos más de orden institucional en donde al maestro se le daban funciones prácticamente de policía moral o sentimental del alumno, y pues no se quién, a quién se le ocurrió que los tutores deberíamos ser una especie de confesores, pues ¿no?, y entonces creo que esto distorsionó totalmente el proceso (Entrevista 3, 22/06/07).

Pero, además de lo anterior, hubo la consideración de que se trataba de una imposición, de una forma de manifestación del avance de la administración por sobre la academia, obedeciendo a imperativos que no necesariamente eran compartidos o eran pertinentes para el caso de la institución universitaria:

El problema de la tutoría es que cayó, cayó desde arriba, y luego, cayó junto con un chorro de funciones, que se cruzan unas con otras: están las áreas, están las academias, están los cuerpos académicos, están las tutorías, o sea... llegó la moda y hay que hacerlo, y no importa cómo esté, me parece a mí. Aunque tengo muy buena

relación con los estudiantes, y he ayudado; cuando me llegan casos de jóvenes que están muy jodidos, les pego un alivianón en el sentido de que orientarlos. Yo creo que nunca debemos pasar a ese plan de decir, “vamos a sustituir al papá”, o “vamos a resolverle los problemas a este morro”, no hay salida, así... Lo único que puedes hacer es derivarlo, ¿no? Entonces, me parece que lo que está fallando en el caso de las tutorías es eso: primero cayó de arriba para abajo, sin semblantear, sin trabajar, cayó, como una estructura más, en un chingo de estructuras formadas. [...] ¿Si está la academia, cuál es la relación de la academia con el cuerpo académico, y del cuerpo académico con el área? ¿Cuál es la relación de las tutorías con el cuerpo académico, con la academia, con las áreas? Entonces, si de por sí la propia Ley Orgánica esa característica tiene, que crea un chingo de funcionarios, y le aumentas más funcionarios, eso es lo que me parece a mí que ha estado metiendo mucho ruido. No sé el balance, pero por lo que veo no ha avanzado gran cosa (Entrevista 1, 28/05/07).

Ese cúmulo de estructuras tiene el común denominador de que, aun de manera inconsciente, el docente termina introyectando una especie de paranoia institucional que lo preocupa, tensa y distrae de su función esencial, pero es que,

Para que la interrogación crítica sobre la función social de la escuela no mine su conciencia (...), para que las contradicciones que conlleva su propia labor no le obliguen a arrojar su careta, es imprescindible que el enseñante se encuentre siempre sumamente ocupado. Dejarse absorber por la renovación de métodos pedagógicos, por la modificación de programas, por la utilización de tecnología educativa e incorporar el uso de metodologías participativas –y estoy pensando en los buenos educadores, pero que previamente no han sabido o querido resolver su “inconsciencia política”–, equivale a desviar los problemas medulares de la educación so pretexto de modernización y de puesta al día del sistema escolar. Un poco por todas partes se promueven reformas educativas, se ensayan nuevas metodologías de trabajo y se impulsan estructuras “más flexibles”, como si los males de la escuela pudieran remediarse con acomodos y cambios intrascendentes dentro del aula de clases (Gutiérrez, 2005, pp. 55-56).

El conocimiento del contexto socio-político de la institución y de su historia, muy pronto sugirieron una interpretación del programa y su implantación. El hecho de que “cayó” implica un tipo de relación vertical según percibe el entrevistado, que tiene como consecuencia la ampliación de las obligaciones del docente, dejando de lado aspectos que, según se sugiere, son básicos, desde el punto de vista académico; también con ello se

establece una relación obligada con el alumno, que de manera natural debiera situarse en la lógica de la libre elección y la oportunidad, más que en la del imperativo burocrático:

El caso es que institucionalmente, al alumno se le obligó a tener un tutor, y al tutor institucionalmente se le obligó a tener tutorados, bajo el orden de la confesión, es decir “yo te voy a apoyar en todo, sepa qué es todo, pero en eso te voy a apoyar”, mientras que no se crearon las condiciones para que los tutores pudieran comunicarse sobre situaciones [académicas] comunes, como por ejemplo la falta de iniciativa en la lectura, un poco en el manejo de instrumental de orden cuantitativo que a veces carecen los alumnos, incluso de orden no estrictamente cuantitativo, sino de... conceptuales, a la mejor la simple lectura por el placer novelesco de hacerla, etcétera, nunca se dio ese ambiente, más bien se dio un ambiente de que “ustedes deben hacer esto, y el alumno tiene que llegar, presentar si tiene problemas, y tiene problemas preguntarle de cuáles y de esas, canalizarlo” (Entrevista 3, 22/06/07).

La conciencia de una nueva obligación tanto para docentes como para estudiantes priva en el discurso de los académicos, la idea de que se trató de una imposición, independientemente de que se considere un programa con aspectos positivos. La implantación del programa se fue definiendo como un compromiso externo, ligado a intereses administrativos no necesariamente en sintonía con los académicos, en todo caso, no los locales. La tutoría, en este caso, estaría ubicada en la lógica de los compromisos institucionales con la SEP:

Yo la ubicaría más bien en un compromiso de la institución con los criterios que a nivel federal pueden tener la SEP, por ejemplo, o las instituciones de educación superior que coordinan a las universidades, como la SESIC. Bueno, se han desarrollado criterios para catalogar a las universidades y las que no tienen tutorías pueden no clasificar como las mejores. Siento yo que se ha confundido el término porque las tutorías a nivel internacional se conciben más que todo como de tipo académico y acá se han orientado en el término este de orientación administrativa o algo parecido, o asistencia a los estudiantes que tienen deficiencia en el aprovechamiento escolar y, aparentemente, nosotros contribuiríamos a salvar esas deficiencias para reducir el grado de deserción o elevar el nivel de aprovechamiento. Pero, yo siento que esta orientación de la tutoría administrativa no tiene el sustento en las investigaciones educativas, respecto a los factores que afectan a la deserción escolar o a los bajos niveles de aprovechamiento (Entrevista 4, 25/06/07).

Y en abono de la explicación de por qué se adopta el programa de tutorías en la institución, recupero aquí la respuesta que me dio un alto funcionario universitario: “había una bolsa de recursos y podíamos acceder a ella entrándole a las tutorías, y le entramos” (Comunicación personal, 31/05/07).

En el caso de Economía, la declaración de su titular respecto la implantación del programa, fue la siguiente: “Yo supe del programa de tutorías cuando ya estaba. No fui invitado a ninguna reunión informativa, en donde se viera o analizara el programa, no cuento con ningún oficio de invitación o de carácter informativo sobre la tutoría”, y abunda: “No hubo ninguna reunión donde se discutiera el programa. Nomás se implementó” (Comunicación personal, 1/08/07).

La política concebida desde “arriba”, desciende a la base como si fuera un mandato bíblico, y, como dice Porter:

Deja fuera la participación de los diversos actores a los que la política afectará. Lo que caracteriza esta forma de proceder, dominante en México, es el papel central que juega el pensamiento consciente (como pensamiento que precede a la acción), y por lo tanto el hecho de que el sistema o la organización separe el trabajo de los que piensan del trabajo de los que lo hacen. La idea de que el pensamiento es independiente de la acción, donde la política es una concepción y no un proceso de aprendizaje, enajena sus buenas intenciones y rigidiza todo proceso de negociación [...]. Además hace evidente la diferencia entre los políticos como “expertos pensantes” situados alrededor del directivo, y el resto de los actores como los “subordinados actuantes” (potenciales culpables de la mala interpretación, comprensión, e implantación o no-implantación de la política) (1999, p. 66).

La implantación del programa de tutorías se interpreta como el acatamiento de un compromiso externo, impuesto por el gobierno federal que homogeniza de esta manera lo que es esencialmente diverso. La racionalidad que exhibe es de carácter burocrático y es percibida por los actores como una medida que obedece a un criterio administrativo, más

que a un imperativo académico. Por otra parte, se impone mediante una decisión autoritaria ya que es, finalmente, un modelo ajeno.

La naturaleza de la imposición es irracional, parte del supuesto de la asimetría entre quien decide y quien ejecuta, ampliando el espacio de decisiones de la administración a costa del correspondiente al docente que, en este caso, pasa a ser un simple operario. Al respecto Sáenz (2007) citando a Habermas, dice:

Habermas concibe el saber como entendimiento que proporciona tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad que proporciona el contexto de la acción. Los individuos utilizan el conocimiento para ponerse de acuerdo. Si la racionalidad comunicativa se compone de entendimiento, resulta necesario estudiar las condiciones que permiten llegar a un consenso racional, hecho que en el caso de Habermas, conduce a los conceptos de argumento y argumentación. Los argumentos se componen de emisiones problemáticas (conclusiones) que llevan anexas pretensiones de validez y las razones con las cuales se han de tornar dudosas. La argumentación es el tipo de habla en la que los participantes dan argumentos para desarrollar o recusar las pretensiones de validez que se han tornado dudosas. Se decide en torno a las pretensiones de validez y no de poder. Esa situación es esencial para nuestro autor. Se puede pretender que algo sea considerado bueno o verdadero imponiéndolo por la fuerza, o estando dispuesto a entrar en un diálogo donde los argumentos de unos participantes puedan conducir a rectificar a otros participantes. En el primer caso, nos encontramos con una pretensión de poder; en el segundo con una pretensión de validez. Finalmente el concepto de acción comunicativa explicita la interacción existente entre los sujetos capaces de lenguaje y acción. El arte de gobernar - Maquiavelo- requiere fuerza e imaginación; en el arte de educar preferentemente imaginación, palabra, ilusión.

La decisión así tomada ignora la experiencia de quienes están cotidianamente en el campo de acción de la docencia, con lo que existe un principio de irracionalidad que instrumentaliza a los sujetos, los convierte en meros objetos de una acción que se supone permite el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y profesores. Esta irracionalidad se expresa, en términos de Adorno (citado por Reale & Antiseri, 1992) de la manera siguiente:

La noción de lo importante se inspira en criterios organizativos y la idea de lo actual se corresponde con la tendencia objetiva que es cada vez más poderosa. La esquematización en importante y secundario repite formalmente la jerarquía de valores de la praxis dominante [...] La división del mundo en cosas principales y accesorias [...] siempre ha contribuido a neutralizar —en cuanto meras excepciones— los fenómenos en clave de la extremada injusticia social (p. 740).

La razón, al servicio del sistema, se convierte en pura razón instrumental porque:

Es totalmente incapaz de fundamentar o de poner en discusión los objetivos o finalidades que sirven para orientar la vida de los hombres. La razón es razón instrumental porque únicamente puede individualizar, construir o perfeccionar los instrumentos o medios adecuados al logro de fines establecidos y controlados por el sistema (Reale & Antiseri, 1992, p.742).

En términos de Horkheimer, las necesidades de los seres humanos quedan subordinadas a las necesidades de las estructuras de poder, en consecuencia, “el favor más grande que la razón podría hacerle a la humanidad” consiste en “la denuncia de lo que habitualmente recibe el nombre de razón” (citado por Reale & Antiseri, 1992, p. 746).

4.4.2 La operación del programa

La operación del programa evidenció un alto grado de centralización: en las decisiones, en la forma de entender la tutoría, en la manera de abordar los problemas, lo que fue factor de confusión terminológica sobre el significado de la tutoría respecto a la asesoría, respecto a los límites de la tutoría, el papel del tutor y la utilidad real del programa. Independientemente de las bondades atribuibles, la práctica cotidiana mostró tendencias que sugerían un tipo de desviación, entre los propósitos del programa y su concreción cotidiana.

Al respecto, un participante refiere el cambio de actitud, al inicio del programa y una vez que fue avanzando su operación:

Entonces, demostraron una actitud los profesores y los propios estudiantes una actitud muy positiva a la hora de plantearles, de decirles del programa y ya cuando se trataba

del proceso propiamente, del trabajo de tutoría, el ánimo como que empieza... no sé si es el ánimo, ánimo, actitud, trabajo, pero sí empieza a bajarle, ¿no?, y con picos positivos, creo, a la hora de empezar los semestres, o a la hora que tenías que utilizar la información de las tutorías para algún trámite de becas o de Promep, o para becas al desempeño académico; entonces, sí, yo creo que aquí hay que resaltarlo, la reactivación en el trabajo de tutorías también está muy ligado a ciertas cosas con las cuales el programa se liga, de tipo administrativo, de tipo laboral, ¿no? ... y claro, es sorprendente cómo cuando llegan los períodos de intersemestre, cómo los profesores acudimos a tomar cursos que ofrece la institución, y luego les preguntas, “y ahora cuál es el interés que tienes si sobre la marcha no has dado mucho”, entonces, “pues es que si no llevo el curso de tutorías, no tengo derecho... al registro de estudiantes, no tengo derecho al programa de becas al desempeño académico, no tengo derecho –yo lo escuché, no sé qué tan correcto sea– para entrar a Promep” (Entrevista 6, 29/06/07).

Lo anterior es, finalmente, una forma de acomodamiento del docente ante las condiciones imperantes, porque se actúa en una determinada dirección, con lo que termina legitimándose un sistema que no necesariamente aporta al mejoramiento de la academia, pero también cabe señalar que “...si la mayoría de los docentes no fuera ultraconformista, el sistema escolar no funcionaría ideológicamente” (Gutiérrez, 2005 p. 55).

Un aspecto que parece no ser tomado en cuenta en la operación del programa es el referido a la libertad de que debe gozar un estudiante cuando, en el marco de las normas de conducta institucionales, hace uso de los servicios disponibles que, según queda claramente enunciado, son precisamente para apoyar el mejor desempeño académico de los jóvenes universitarios, así surge una contradicción entre los propósitos y los medios para lograrlos.

La asignación de tutor por sistema coarta ese derecho:

¿Cuántas veces no te asignan un tutor, que no puedes ni ver?, que te cae mal, no hay empatía, no hay comunicación, va a ser un fracaso. Los tutores tienen también que escogerse, el estudiante tiene que tener la prerrogativa de escoger a su tutor. Eso es clave. Que no me lo asignen por sistema... Bueno, ¿y?, de repente se vuelve esto un procedimiento administrativo, cuando en realidad es un problema de relaciones humanas, antes que cualquier cosa. Entonces tiene que validarse fundamentalmente la cuestión de la relación personal estudiante-profesor. Y es que, no hay nada más democrático que eso, pues. Es como traer dinero en tu bolsa y elegir a tu médico. Se elige un servicio. Igual el muchacho, te dice: sabes qué, parte de mi libertad es poder elegir a mi tutor (Entrevista 2, 4/06/07).

La práctica de la tutoría resulta ser interesada. Interesada porque funciona en razón a los objetivos económicos del docente, de suerte que el estudiante que acude, o no, a la tutoría significa puntos. La zanahoria puesta por la administración al alcance del olfato del académico que aspira a tener un salario más remunerador, ejerce su influjo y el atractivo se transforma en imperativo que orienta la práctica, que permite justificar un proceso de simulación propiciado por la propia administración pero, desde luego, motivo de la aplicación de mecanismos cada vez más evidentes de fiscalización.

La Universidad, entonces, es dual, dual en el sentido de que una cosa es el discurso de la excelencia y otra es la forma o medios de que se vale la administración para apoyar el esfuerzo académico que, por su propia naturaleza, debe desarrollar. La contradicción entre el decir y el actuar genera una cauda de inconformidades que apenas son paliadas por el estímulo económico que se recibe a cambio de la simulación:

Desgraciadamente, yo siento que hemos caído en llenar los requisitos de forma pero no en atender los problemas de fondo, y en esa tónica, hemos caído en la simulación. Por ejemplo, los profesores tiene asignados [tutorados] como una obligación y como esta tarea califica para los sistemas de estímulo, ellos hacen como que la llevaron a cabo, aprovechando que se registra en el Internet la actividad supuesta de la tutoría. En este caso no importa mucho si en efecto se conoció al estudiante o se trató con él los problemas que tiene, que se supone que vas a atender, de tipo personal o administrativo, para organizarle su tiempo y sus tareas de tal forma que eleve su nivel de participación escolar, y entonces se da el caso de que el estudiante ni siquiera conoce a su tutor, ni ganas tiene de conocerlo ni de plantearle sus problemas personales, y el tutor registra una supuesta tutoría sin tampoco tener ganas de ver al alumno ni lo hace, y se convierte nada más en una estadística dentro de la página de Internet de lo que el profesor puso, inventó como una supuesta tutoría pero que en realidad no existe. Entonces, es una existencia virtual la que tiene la tutoría, en la mayoría de los casos (Entrevista 4, 25/06/07).

El carácter obligatorio del programa propicia el refugio en lo aparente, en las acciones virtuales que se dirigen a un determinado objetivo sin asumirlas realmente. Las

declaraciones de los participantes apuntan hacia la noción de que la tutoría es una actividad interesada, significando que se hace para cubrir requisitos o para obtener recursos. La tutoría así operada resulta ser una actividad alejada del compromiso del docente, adicional a lo que supone son sus deberes. La formalidad de una acreditación no corresponde al verdadero contenido de la acción docente, por lo que resulta, en cierta medida, una forma de desnaturalizarla:

Al principio se tomó en serio, yo vi a la mayor parte de... los docentes tomándolo en serio, incluso discutiendo que si era más trabajo, etcétera. Al principio la discusión era de a de veras, en términos de que “vámonos por ahí”, que si implicaba esto una carga adicional de trabajo, si significaba un área de trabajo adicional a la ya existente, si había que contratar tutores profesionales, etcétera, todo un ámbito en el que se miraba un problema que efectivamente iba a ser y que al final de cuentas terminó siendo un fantasma. “¿Quién es tutor?” “Sabe”. Todos decimos que somos tutores porque todos tenemos la acreditación como tal, pero ¿quiénes ejercemos como tal?, creo que muy pocos, y la mayoría de los que ejercen más lo hacen como asesores académicos, que eso no sería ninguna novedad, puesto que sin la constancia de tutores, de todos modos lo seguirían siendo, por tanto no es ningún logro en sí mismo (Entrevista 3, 22/06/07).

La vida del programa de tutorías pareciera estar atada al estímulo económico, propiciado por la administración, sin haberse generado las condiciones para que una cosa no afectara a la otra. Los maestros en su reflexión sobre la práctica académica, terminan concluyendo el carácter pernicioso de la caza de puntos que, por otra parte, hace posible el mantenimiento de un programa:

Si en la próxima modificación del reglamento de puntaje de la acreditación de las actividades del estímulo docente, el valor del tutoraje disminuye, a la mejor lo recienten algunas personas, a la mejor no, de suerte tal que se olvidaría. Está vivo por esos puntos, porque son 30 puntos, porque son 30 puntos los que aporta y 30 puntos pueden ser la diferencia entre un nivel y otro [risas], entonces eso lo mantiene vivo, ¿no? Entonces digamos que el tutoraje vive porque tiene validez puntual, de no ser así ya hubiera desaparecido. Otros puntos que le agregan pues obviamente son las constancias a la asistencia de cursos, que por ser de 40, o de 20 horas en su mayoría, son puntos que, si son 20 puntos por cada constancia pues no son nada despreciables. Entre los 20 puntos de la constancia y los 30 puntos del tutor, son 50 puntos pues, de

donde la actividad menor a calificar es de 300 puntos, pues estamos hablando que el tutoraje representa una sexta parte del todo. Finalmente hay un peso específico muy alto en el estímulo al desempeño docente, aun cuando la actividad misma no sea tan correspondiente a ese peso en la vida docente, en la vida académica (Entrevista 3, 22/06/07).

El interés en el estímulo académico responde a un contexto, por un lado, meritocrático, por la necesidad de buscar reconocimientos oficiales y constancias, y por el otro, sensible a la decreciente capacidad adquisitiva del salario profesional. Las remuneraciones de los docentes dejan de satisfacer sus necesidades, y entonces, ocurre que la relación estudiante-profesor deviene en medio para complementar ingresos:

Y te lo planteo de esta manera: ¿cómo hacer que un profesor logre un mayor nivel de compromiso, un mayor nivel de responsabilidad, y que alinee sus intereses como profesor a los de los estudiantes, cuando en el espectro general de la universidad tenemos una disputa por mejores remuneraciones, por mejores espacios, por estar dedicado una buena parte de nuestro tiempo al esquema de acumulación de puntaje, porque te va a ayudar en “x” programa de remuneraciones como son las “tortibecas”, o en el caso del perfil Promep, etcétera, y me parece que si uno quisiera ubicar realmente en su verdadera dimensión el programa de tutorías, tendería que ir a los orígenes de qué es lo que hace que un estudiante se acerque a un profesor (Entrevista 2, 4/06/07).

Sin embargo, la administración se complace en uncir la tutoría al programa de estímulos, generando las condiciones para que se simule, para que la cosa no funcione. A la obligatoriedad de la tutoría, acompaña una creciente burocratización y, con ella, mayores posibilidades de simulación:

Yo creo que el itinerario propiamente, del tiempo que yo estuve, estuvo más marcado por lo que el programa de tutorías ofrece a los profesores sobre todo... por la zanahoria propiamente que es el programa de tutorías, para efectos de programas de estímulo y para efectos de puntos y para efectos de lograr un recurso económico más fuerte. Eso es lo que yo puedo decir... y bueno, nunca hubo una compenetración colectiva de estudiantes y profesores, aprovechando las bondades del programa, pues para mejorar la calidad académica, las capacidades de los estudiantes. Entonces, creo que el matiz es muy burocrático finalmente, muy burocrático-administrativo y ligado a ciertas, no sé si decirle prebendas, que ofrece la institución (Entrevista 6, 29/06/07).

Las anteriores consideraciones son el preámbulo de un reclamo superior por sus intenciones y por el nivel de intensidad con que afecta la autovaloración del docente. ¿Qué debemos hacer para resolver esta situación? Las manifestaciones van del lánguido abandono a la eventual transformación institucional; de la preocupación por el qué hacer a la vuelta al origen de la propia identidad: el trabajo colegiado, la interacción de pares, la vida académica vivida democráticamente, con generosidad y una honesta capacidad de crítica y autocrítica:

Como que cada departamento y tal vez nosotros deberíamos de buscar nuestras propias capacidades, no sé cómo decirlo, endógenas, nuestras capacidades y nuestros perfiles de profesores, de estudiantes, y hacer nuestras propias propuestas, porque ya, la historia que traemos es una historia muy vertical, muy que te... llevas el curso y te asustan... ahora todo mundo anda asustado, “mira, si no llevo el curso no voy a tener derecho a la zanahoria famosa”. A mí me molesta eso, pues, y creo que no es por ahí. Sí tenemos que hacer un intento de búsqueda de nuestras propias visiones, capacidades, potencialidades y nuestra propia capacidad de organización (Entrevista 6, 29/06/07).

En medio del interés meritocrático y económico, existe la conciencia de que habrá de enfrentarse una realidad que debe ser modificada, lo cual requiere una buena dosis de honestidad, requiere abandonar el discurso oficial y recuperar el propio, el que permanece oculto por prudencia, por indolencia o, simplemente, por miedo a la libertad, diría Fromm, pero que existe y presiona a la conciencia adormecida, propiciatorio de un despertar:

Insisto, a la mejor un giro, una autocrítica, o una reunión de autocrítica, de evaluación real, no de evaluación de “los mismos”, sino una convocatoria, decir: “saben qué, queremos una convocatoria para... no para discutir, para que se planteen los aspectos negativos del problema del tutoraje, y por favor, los que estén a favor de él, ni se presenten”. Yo creo que esta [forma] sería más rica que la otra. Porque la otra sería echarse loas entre sí los mismos de siempre, de la otra manera no. Entonces, habría que hablar con los encargados, no sé, de la administración central para que [vean la posibilidad], en caso de no se así, yo creo que hasta que llegue un cambio de administración, o haga tan vacío y tan insuficientes los puntos que el tutoraje da, para que éste sea olvidado como un programa más (Entrevista 3, 22/06/07).

Y en el mismo sentido:

Deberían de propiciar en cada unidad académica una discusión y no juntarnos a todos así, sino ir llevando los resolutivos de todas las unidades académicas con sus propias particularidades, de abajo hacia arriba, y a lo último integrar un buen documento que contemple toda la variedad, digamos, de situaciones y particularidades, para echar a andar el programa con más tino, es lo que yo pienso, y si se sigue haciendo desde arriba, va a seguir fracasando, porque no toman en cuenta las condiciones reales en que opera el programa, particulares. Ese es uno de los grandes problemas de la tutoría, y la otra es el involucramiento de los profesores, cómo lograr un mejor involucramiento de ellos. Entonces, no se va a lograr cuando lo diseñen... un grupo de iluminados, digamos, que se reúnen [risas] que se reúnen para hacer este tipo de documentos, ¿no?, iba a decir en Álamos, en San Carlos [risas] (Entrevista 5, 28/06/07).

En efecto, la concepción de las políticas parece ser cosa de un grupo de iluminados, de expertos, en torno a un núcleo de poder que prescinde de la consideración de la realidad expresada en la complejidad de sus interacciones, percibida e interpretada por los actores directos a quienes se ignora, y es que:

Las políticas así concebidas se diseñan en función del objetivo, sin preocuparse mucho por su contenido y los posibles impactos en otras dimensiones de la misma realidad, o de la tipología de las instituciones, muy diferentes entre sí, aunque pertenezcan al mismo “sistema” [...] Las políticas así concebidas no evolucionan ni se discuten, no se forman, se formulan. Esto explica por qué una vez escritas y publicadas, sobreviene un período de legitimación, difusión y proceso “educativo”, (la gente tiene que entender lo que se quiere porque se asume que una vez entendido, automáticamente se acepta). El supuesto es que solamente se necesita entrenamiento para que la política sea comprendida, e implantada. Es el nuevo instante en que la comunicación (vertical y horizontal) hasta este momento prácticamente inexistente, aparece como necesaria. Es el momento de organizar “foros de participación”, “seminarios”, para que las prescripciones sean atendidas (Porter, 1999 p. 65).

Es en ese tenor que al inicio del programa de tutorías, se tuvo una intensa etapa de capacitación, se organizó un foro interno, se han empleado mucho los canales de difusión oficiales del programa, y actualmente se continúan ofreciendo cursos de capacitación. Asimismo, las reuniones de coordinadores divisionales y funcionarios menores menudean,

pero, como se desprende de las entrevistas, no existe apertura alguna a preguntas que enturbien las aguas de la normalidad burocrática.

Tenemos entonces que la operación de la tutoría tiene las características de ser obligatoria, con lo que excluye la posibilidad de ser elegida como servicio de apoyo al estudiante; es masiva, con lo que no existe discriminación entre quien la necesita y quien no la necesita; es confusa conceptualmente; ha servido de medio para el logro de objetivos económicos, es decir, se realiza con interés extraacadémico; por su organización y funcionamiento, ha terminado siendo un procedimiento administrativo.

Al parecer, en la operación de la tutoría se ha perdido de vista el aspecto humano a cambio de una noción instrumental que cosifica y margina. La oportunidad de generar aprendizajes colectivos que mejoren el ambiente académico, termina por perderse. La participación consciente de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje pudiera ser factor de transformaciones positivas queda en el papel, porque:

[La participación colegiada] se hace especialmente relevante cuando se analizan los contenidos políticos (decretos, disposiciones legales) relacionados con la Organización Escolar dictados por responsables de la planificación educativa. Se parte de que profesor-alumno han de tener una visión crítica que les permita detectar las contradicciones. La finalidad última no es conseguir unos fines económicos, sino que está orientado hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre. En definitiva se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación. El alumno es considerado como concreto y determinado por su contexto y se rechaza la concepción del individualismo burgués de sujeto: individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa (Sáenz, 2007).

Quizá por ello, se insiste en que la educación universitaria será integral, formadora de individuos críticos, capaces de tomar decisiones, de ser emprendedores y de aprender toda la vida, pero al mismo tiempo se les tutela, como si fueran todos los estudiantes, por definición, objetos ideales de la visión imperante en educación. Por una parte, líderes

potenciales del nuevo mundo por construir y, por otro, menores de edad mental a quienes hay que proteger de las nebulosidades del ambiente.

Horkheimer dice que, desde el momento en que nace:

El individuo oye que se le repite continuamente la misma lección: sólo hay un modo de abrirse camino en el mundo y consiste en renunciar a sí mismo. El éxito sólo se consigue a través de las limitaciones [...]. Por lo tanto, el individuo debe la salvación al más antiguo artificio biológico de supervivencia, al mimetismo (citado por Reale & Antiseri, 1992, p. 744-745).

El mimetismo que adoptan los docentes al sentirse agredidos por la fuerza del sistema, expresada en la imposición de un programa que implica adhesión por parte de ellos y a la vez una dosis de rechazo que deviene simulación. La renuncia de sí mismo, la subordinación a un sistema impuesto e irracional, genera un mecanismo de defensa pasiva, de supervivencia, que genera expectativas económicas pero con ellas la subordinación de la identidad académica al poder de la administración. Pero, de acuerdo con Freire “si el animal se acomoda, se ajusta al mundo, el hombre está llamado a integrarse a él a través de su creatividad, de su poder de decisión y de su capacidad para responder a los desafíos” (citado por Palacios, 2002, p. 527).

4.4.3 Los resultados

Independientemente que se reconoce la simulación, también se reconoce la adhesión a mecanismos de incrementar los ingresos por vía de la tutoría, generando una situación ambivalente que pudiera describirse diciendo que la gente prefiere estar dentro que fuera, aunque ello signifique una especie de confesión de desvalimiento autoinfligido.

Se da la paradoja de que ni se mejoran las relaciones, o los reportes de desempeño de los alumnos, y la relación maestro-alumno, pero sí se deteriora la relación entre los profesores, porque recibe más paga aquél que simula que el que decide ser honesto.

Desde el principio, el sistema de estímulos se dijo que era un asunto ajeno a la organización sindical, sin embargo esta es una actitud ilegal. De acuerdo con la ley toda percepción que reciba el trabajador es parte del salario, entonces es una transgresión de la ley y es una vulneración de los derechos del trabajador el hecho de que se excluya de las negociaciones laborales la organización del sistema de estímulos, y al haberse excluido escapa de las manos del profesor el poder corregir este tipo de perversiones que te mencioné antes (Entrevista 4, 25/06/07).

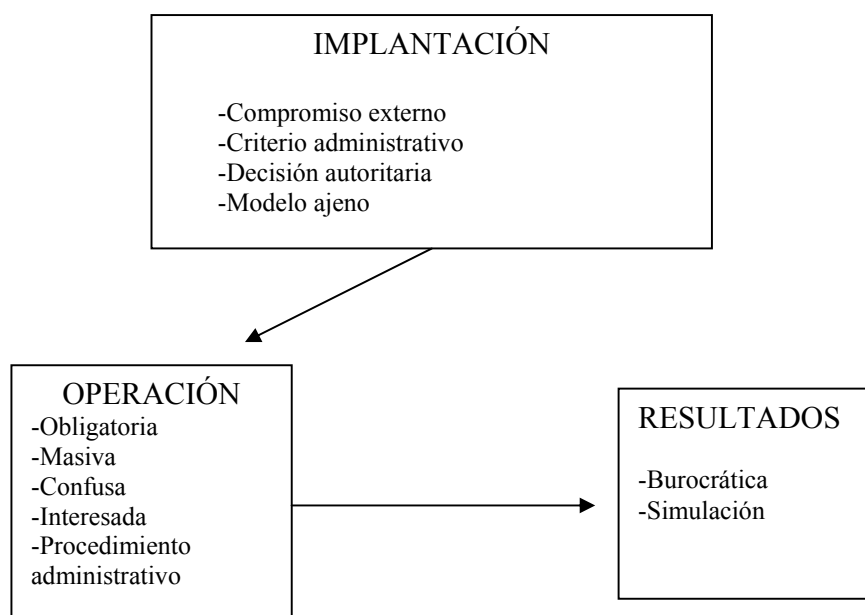
El señalamiento anterior, con toda su crudeza, permite suponer un cierto dejo de abandono, de acomodamiento a la situación que, aunque lesiva, permite la sobrevivencia al acatar las reglas del juego. También permite apuntar el carácter necrófilo de la política antidialógica que impone la administración (Freire, 1970), con lo que al parecer se olvida que “El docente, en la medida en que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa” (Gutiérrez, 2005 p. 58).

Una medida impuesta, lo sigue siendo por más que declare sus bondades y suenen razonablemente creíbles, en razón a las buenas intenciones de los escuchas, en razón a la construcción que hacen los interpretes acerca del programa de tutorías, de acuerdo al plano axiológico desde donde se contemple, de acuerdo también a la formación y experiencias del actor que decodifica los mensajes de la autoridad. De ahí que la crítica sea una crítica que trata de recuperar las bondades de la medida en juego, de ahí que se señale con cierta dosis de generosidad las fallas observadas:

Qué le está comunicando un profesor a un estudiante, que es un objeto de información, o más bien un sujeto en formación. Ese tipo de cosas yo creo que el programa no cuidó. El programa no consideró como variables del modelo, y entonces lo que vamos a encontrar es que va a tener una serie de consecuencias y de resultados francamente desfavorables, como ya lo hemos visto. Entonces, ese tipo de cosas, más allá de reprobar o descalificar a ultranzas el proyecto de tutorías, me parece que fue montado sobre condiciones poco favorables para que se desarrolle en forma consistente, madura y que, sobre todo, de los resultados que se están esperando. Ahí hay insumos e ingredientes que previamente no se resolvieron, como muchas otras cosas, por ejemplo, en el caso de la Ley 4, se echó a andar y mucho de eso fue a contrapelo. Vamos a ver primero qué pasa. Experimentos que se siembran... el nuevo modelo educativo, también está generando inconformidades (Entrevista 2, 4/06/07).

Como hemos visto, los resultados de la imposición se expresan en una operación que genera las condiciones para que el interés académico se pierda en las consideraciones burocráticas de aparentar, por un lado, cumplimiento de una decisión de la administración, pero por otro, se subraya el carácter funcional de la tutoría a las expectativas de mayor ingreso económico de los docentes a través de la lucha por los puntos. Tenemos que, como resultado de este proceso, la tutoría termina siendo una práctica burocrática ejercida en la simulación.

Estas relaciones se expresan en el siguiente diagrama:



El proceso que transforma la razón en instrumento es explicado por Horkheimer de esta manera:

Al renunciar a su autonomía, la razón se convierte en instrumento. En el aspecto formalista de la razón subjetiva, subrayado por el positivismo, se puso de relieve su independencia con respecto al contenido objetivo; en el aspecto instrumental subrayado por el pragmatismo, se ha puesto de relieve su obediencia a contenidos heterónomos. La razón se encuentra totalmente sometida al proceso social; su valor instrumental, su función de medio para dominar a los hombres y la naturaleza se ha transformado en único criterio (citado por Reale & Antiseri, 1992, p. 745).

Al existir un único criterio, el de la administración, los académicos quedan colocados en la casilla de operarios, y allí se circunscribe su destino. La razón convertida en instrumento transforma las ideas en cosas, a partir del momento en que “la verdad ya no es un fin que se baste a sí mismo” (Horkheimer, citado por Reale & Antiseri, 1992, p. 745).

La cosificación de las ideas y del hombre al ser objetivado, crea un tipo de relación social también cosificado, porque:

La sociedad creada por los opresores es una sociedad cerrada, una sociedad objeto; una sociedad depredatoria; para ella no existe el pueblo, sino la masa. Las élites gobernantes se sitúan sobre –no con– el pueblo, lo dominan y le imponen sus prescripciones; el pueblo, como el hombre que lo integra, es objetivizado. (Freire, citado por Palacios, 2002, p. 532)

El hombre-docente, en este caso objetivado, acude al mimetismo como forma de supervivencia en un medio opresor, en una “sociedad cerrada”, a la cual le corresponde:

Un tipo particular de cultura: la cultura del silencio. [...] La cultura del silencio es el resultado de la objetivización del hombre por parte de los opresores, es la manifestación del acriticismo fomentado y celosamente guardado por ellos; porque el silencio no es tanto el mutismo como la falta de espíritu crítico: Las sociedades a las cuales se les frecen “comunicados”, se hacen preponderantemente “mudas”. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico (Freire, citado por Palacios, 2002, pp. 532-533).

Pero esta cultura del silencio, esta forma de simulación que permite mimetizar al docente inconforme en operario cumplido por el estímulo económico que premia su simulación, obedece, sobre todo, a un fenómeno que se presenta cuando las condiciones del

docente lo hacen entender su posición de subordinado, de oprimido, de dominado, y en consecuencia, asumen el rol que la administración le asigna en una especie de aceptación de una cultura que no es propia, que es producto de la invasión de su espacio y de sus funciones por un ente ajeno y jerárquicamente superior a él, en la estructura de relaciones establecidas por la institución; es la cultura del invasor asumida como propia:

En la invasión cultural es importante que los individuos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el estudio de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca (Freire, citado por Palacios, 2002, p. 534).

La ausencia de diálogo ha caracterizado la operación del programa de tutorías, pero ¿cómo puede ser de otra manera, si la implantación del programa fue vertical, sin que mediara un diálogo entre los que planean y los que ejecutan, entre quienes tienen una responsabilidad administrativa y los que la tienen académica? La ausencia de diálogo pone a la institución en una situación antidialógica:

El antidialógico que implica una relación vertical de “A” con “B” es lo opuesto a todo aquello [el diálogo]. Es desamorado. Es acrítico y no genera crítica, precisamente por ser desamorado. No es humilde. Es desesperanzado. Arrogante, autosuficiente. En el antidialógico se quiebra aquella relación de simpatía entre sus polos, característica del diálogo. Por todo ello, el antidialógico no comunica. Hace comunicados (Freire, citado por Palacios, 2002, pp. 456-457).

En consecuencia, se tiene un programa que lejos de mejorar las relaciones entre los actores, termina por generar barreras de comunicación al asumir los participantes una actitud defensiva que conlleva simulación; pero hay que subrayar que la capacidad autocrítica no está agotada, sino oculta momentáneamente, permanece en la memoria la capacidad de reconocerse y reconocer a los demás. Al respecto, Marcuse dice que:

La función terapéutica de la memoria procede del valor de verdad que posee. Éste reside en su función específica de conservar promesas y potencialidades que han sido traicionadas o incluso declaradas fuera de la ley por el individuo maduro y civilizado,

pero que en un momento de su pasado nebuloso fueron llevadas a la práctica y jamás han sido olvidadas del todo (citado por Reale & Antiseri, 1992, p. 749).

En un pasado no muy lejano, los actuales profesores de Economía luchaban, como estudiantes, por la democracia en la institución. Su actividad política tenía como propósito recuperar la dignidad humana en espacios de libertad que había que conquistar. La década de los ochenta representó el fin de un período opresivo y el inicio de otra universidad de carácter progresista y democrático; representó también la época en que la mayoría de los actuales docentes ingresó a la planta académica. Tiempos de lucha que no pueden ser olvidados y en donde la razón terminó imponiéndose a la irracionalidad del sistema burocrático e inauguró una nueva forma de ver y entender la administración. La década de los noventa tiene otro contenido porque se refuerza y magnifica la burocracia, lo que tiene por apogeo el inicio del nuevo milenio.

5. LAS LECCIONES APRENDIDAS

La implantación del programa de tutorías en la Universidad de Sonora obedeció a compromisos de la administración con el gobierno federal, por un lado, cumpliendo disposiciones del PNE 2001-2006, pero por otro, como una forma de financiamiento. De esta suerte, el interés por aumentar los ingresos nació en la administración y llegó a los docentes, por vía del programa de estímulos.

Los esfuerzos de la administración por elevar el nivel académico de los estudiantes, revistieron en este caso la forma del programa de tutorías, pero tal instrumento permitió la intromisión de la administración en el ámbito académico, generando dos productos genéticamente modificados: el profesor tutor, y el alumno tutorado.

En el caso del personal docente, la calidad de tutor se sobrepuso a la de docente propiamente y con ello a sus funciones de asesor, de consejero, de amigo, que de manera espontánea y libre han venido desempeñando los profesores.

Por el lado de los estudiantes, la propia capacidad de resolver problemas y de abrirse paso por iniciativa propia, quedó fuera de las consideraciones del programa de tutorías, al considerarlos incapaces de valerse por si mismos en el entorno universitario; paradójicamente, esos estudiantes que deben ser asistidos por el tutor, son mayores de edad, son los que votan en las elecciones e influyen en decisiones de trascendencia en la vida política nacional, porque son jóvenes ciudadanos de pleno derecho.

En la perspectiva del gobierno federal y por ende el local, aparece el estudiante como desinserto de un contexto familiar y social, de manera que los factores que causan un bajo desempeño escolar no están asociados a las condiciones de vida, ni mucho menos son imputables a la concepción económica que determina la planeación del desarrollo, sobre

todo en materia de empleo e ingreso. Se impone, por lo tanto, una visión asistencialista respecto a cómo afrontar la deserción, el rezago y la baja eficiencia terminal.

La administración se apropió de una función típica del maestro para convertirla en un medio de aumentar ingresos por vía de la acumulación de puntos. El sistema de puntajes por actividades reportadas vio su expresión informática en el sistema de tutorías, y con él la posibilidad de reportar tutorías virtuales en condiciones de impunidad.

La redundancia entre el trabajo de un docente responsable y la tutoría se ve agravada con el ingrediente de tener que intervenir en asuntos personales del estudiante, sin que mediara preparación especializada que hiciera posible una relación de carácter clínico propia del psicoterapeuta.

Los límites de la tutoría permanecieron difusos en la mente de los académicos, desde el principio y hasta la fecha. Por ejemplo, la frontera entre la tutoría y la asesoría carece de delimitación precisa por ser momentos distintos que se pueden presentar en un mismo proceso, y sin embargo, el documento de ANUIES intenta una delimitación improbable en la práctica. La confusión generada, más la presión de la carrera por los puntos permitió que prosperara la simulación y, sobre todo, el avance de la burocracia.

Los departamentos no tienen facultades para crear sus propios esquemas de tutoría, que respondan a las necesidades de carácter formativo de sus estudiantes. Y la razón es simple: el sistema está centralizado, por tener que reportar acciones a las instancias de financiamiento externas a la institución. Está de por medio el PIFI, el Promep, ante quienes están obligados a responder los funcionarios universitarios. Es el imperativo del dinero el que determina la aplicación de los programas, la toma de decisiones, el rumbo de la educación.

La institución universitaria padece de esquizofrenia, y contagia a sus unidades académicas. Economía sufre, por tanto, del mal que contagia a la administración y que esta difunde en la institución.

La Escuela, ahora Departamento de Economía, se ha caracterizado por una activa vida académica y política, plena de inquietudes de carácter social. Pero los crecientes procesos de burocratización que aportó la ley orgánica vigente, desde 1991, año de su entrada en vigor, han generado una serie de cambios que coartan esa vida académica. Los espacios de participación y la toma de decisiones colegiadas dejó de ser una práctica normal para convertirse en su contrario: priva la verticalidad porque así lo propicia la ley vigente.

Los académicos, ya sin el estímulo de la participación y el debate de las ideas, han recurrido a otra búsqueda más a tono con las condiciones salariales: la búsqueda de puntos canjeables por ingresos adicionales al salario. La burocratización genera inercias perniciosas y el desaliento campea en la institución. Se procura la “excelencia” aplicando maquillajes y adoptando poses de acuerdo con los tiempos políticos federales. La visión crítica característica del economista busca refugio en la memoria que se difumina por conveniencia, en una especie de pérdida de identidad mediada por un marco legal restrictivo, vertical y burocrático.

La aceptación de las dádivas de la administración no dejan de ser codiciadas pero así, fuente de una autoestima lastimada, que tarde o temprano terminará exigiendo respeto, reconocimiento a la real valía del académico universitario, a su función, a sus aspiraciones, a su derecho a la libertad de ser, y de actuar como tal.

Se tiene un programa impuesto por conveniencias políticas y financieras, basado en un modelo que no surgió de las necesidades claramente establecidas de la comunidad en

que se aplica; en él privó el criterio de una burocracia administrativa preocupada por rendir cuentas a una instancia fiscalizadora externa, la SEP.

La puesta en marcha del programa generó una estructura burocrática sui generis que reclamó su espacio de poder y de calificación del mérito o demérito de sus operadores. La respuesta fue el sistema de puntajes creado para tal efecto.

El PIT se instauró como obligatorio, para los alumnos por cuanto al ingresar a la escuela ya tienen un tutor asignado; para los maestros fue obligatorio en la medida en que aspiraran a los puntos requeridos para calificar en los estímulos económicos y en la parte correspondiente a las actividades para la calificación del perfil Promep.

Una estructura burocrática, basada en criterios administrativos, que interviene en la academia para inducir en ella prácticas calificadas de positivas por instancias externas, permite cuadros de simulación que revelan oposición o resistencia pasiva, con lo que deja de funcionar paulatinamente el programa y queda la simple simulación.

Tal es el recuento de las situaciones que caracterizan a la tutoría en Economía. Pero también debo referir que la conciencia de los académicos respecto al carácter burocrático del programa tiene como contraparte la visión de lo que pudiera ser. Visión alentadora basada en la experiencia y en la memoria de lo que ha sido Economía y sus habitantes. En el autoconcepto construido por sus actores fundamentales a lo largo de su historia. Si bien es cierto que la memoria falla, o es ignorada eventualmente por los imperativos de la conveniencia coyuntural, también es cierto que su recuperación es posible. Pero:

¿Cómo construir una memoria en una sociedad donde la clase social cuyo único capital es el saber, es difícil, y donde los que dirigen la economía y la política tienen el poder social que los sitúa en la toma de posiciones, que afectan negativamente a esa otra clase social ilustrada al servicio de ellos? [...] el hecho de que los académicos, es decir, la clase ilustrada, los que “conocen”, no deciden en la era del conocimiento, no se deriva de la falta de pensadores, intelectuales o científicos, sino de que la memoria de sus logros y existencia no se haya constituido en una acumulación de

conocimientos que sea fuente de identidad, unidad y de fuerza para los propios académicos. Los académicos, en su dispersión, no han encontrado el espacio de poder que logre contraponerse al peso del poder político y económico dominante, donde el dinero es considerado el principal recurso y la Secretaría de Hacienda el principal patrón (Porter, 2003, p. 210).

La recuperación de la memoria colectiva es resultado de la construcción colectiva, de la forma de contemplarse a sí mismos los docentes, del diálogo y la capacidad de reflexionar críticamente, de dar sentido a la práctica cotidiana mediante la toma de una opción política, es decir “...tomar partido frente a la realidad social, es no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado. Tomar partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común, es opción política y es hacer política” (Gutiérrez, 2005, p.59).

La victoria de la administración sobre la academia es, al final, una victoria pírrica.

Referencias bibliográficas

- Abarca Cedeño, M. S., Larios Torres, M. & Covarrubias Venegas, M. L. (2006). Valoración de la acción tutorial: una visión de los docentes. (Ponencia) México: Segundo encuentro nacional de tutoría.
- Acuña Cepeda, M. E., Rangel Alcántar, R. & Rodríguez Mata, P. (2006). El programa de tutorías en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y su impacto desde la perspectiva de los estudiantes. (Ponencia) México: Segundo encuentro nacional de tutoría.
- Alcoberro, R. (s.f.). Introducción a Max Weber, en *Filosofía i pensament*. [Disponible en línea] Consultado el 28 de septiembre de 2007, en: <http://www.alcoberro.info/V1/weber.htm>
- Alonso, José Antonio (2004). *Metodología*. México: Limusa.
- Althusser, Luis (1971). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguera, María Teresa (1997). La observación participante, en Aguirre Baztán, A. (Ed.) *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Colombia: Alfaomega-Marcombo.
- ANUIES (2000). *Programas de tutoría*. México: Autor.
- Ayala Aguirre, Francisco G. (2003). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas-ITESM.
- Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bernal, César Augusto (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (1993). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Blauberg, I. (1984). *Diccionario marxista de filosofía*. México: Ediciones de cultura popular.
- Bravo, V. (1997). La construcción del objeto de estudio en Marx, Durkheim y Weber, en Bravo, V., Díaz-Polanco, H. & Michel, M. A. *Teoría y realidad en Marx, Durkheim & Weber*. México: Juan Pablos.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (2007). *En busca de la comprensión: El caso de las aulas constructivistas*. USA: ASCD (Traducción de Arturo Guzmán Arredondo y Juan Francisco Villarreal Gallegos).

Camacho, A. M. & Zepeda, F. (2006) A diez años de la implantación del Programa de Tutorías en el Instituto Tecnológico de Hermosillo. Análisis diagnóstico. (2006). (Ponencia) México: Primer encuentro regional de tutoría.

Camberos Castro, Mario (2000). Entrevista efectuada el 5 de mayo, en Hermosillo, Sonora.

Canales Rodríguez, L., Vázquez, G. & Sánchez, J. D. (2003). Expectativas de los tutores académicos en las instituciones de educación superior en México (caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas). (Ponencia) México: COMIE VII.

Canales Rodríguez, L. & Agiss Palacios, O. (2003). Conocer a mis alumnos de nuevo ingreso para planear mi trabajo tutorial (el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala). (Ponencia) México: COMIE VII.

Castellanos Moreno, M. (1992). *Historia de la Universidad de Sonora (1953-1967)*. Hermosillo, Sonora: Autor.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). México: Anaya Editores.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Five Traditions*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications (traducción: Dr. Arturo Guzmán Arredondo).

_____ (2003). A Framework for Design. In *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd. ed.) Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications (traducción: Mtro. José Jesús Alvarado Cabral y Dr. Arturo Guzmán Arredondo).

De la Cruz, G. & Abreu, L. F. (2005). ¿Quién es un tutor?: expectativas sobre la figura del tutor en los estudios de posgrado. (Ponencia) México: COMIE VIII.

Díaz-Polanco, Héctor (1977). *Teoría marxista de la economía campesina*. México: Juan Pablos.

_____ (1997). Teoría y categorías en Marx, Durkheim y Weber, en Bravo, V., Díaz-Polanco, H. & Michel, M.A. *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México: Juan Pablos.

Diccionario de la Lengua Española (1990). México: Océano.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Consultado el 3 de abril de 2006, en: www.rae.es.

Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora (2007). Matrícula unidad regional centro. Consultado en: <http://www.planeacion.uson.mx/wb2/>

DISE (2001). Programa institucional de tutorías. Consultado el 27 de noviembre de 2006, en: www.dise.uson.mx/images/new/TUTORIAS-ProInst.doc.

DISE (s.f.). Programa institucional de tutorías. Lineamientos generales. Consultado el 27 de noviembre de 2006, en: www.dise.uson.mx/images/new/lineamientos%20PIT-2.doc .

Durkheim, Émile. Consultado el 1 de octubre de 2007, en: http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Durkheim

_____. Consultado el 7 de octubre de 2007, en: <http://usuarios.lycos.es/politicaset/autores/durkheim.htm>

_____. Consultado el 7 de octubre de 2007, en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/durkheim.htm>

_____. Consultado el 9 de octubre de 2007, en: <http://www.luenticus.org/articulos/03U011/durkheim.html>

_____. (1965). *Diccionario soviético de filosofía*. Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.

_____. (1972). *Las reglas del método sociológico*. Argentina: Las Pléyade.

Dynnik, M. A. (1968). *Historia de la filosofía*. México: Grijalbo.

Espada, José Francisco (2006). Max Weber, consultado el 5 de junio de 2006, en: www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=795

Estatuto General de la Universidad de Sonora. Gaceta UNISON, 1 de octubre de 1993.

Fernández Juárez, Pablo (marzo-junio 2004). La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia escolar, en *REMO* número 2, consultado el 8 de febrero de 2006, en: www.remo.ws

Figueroa Rendón, Ramón (2000). Entrevista efectuada el día 26 de julio, en Ciudad Obregón, Sonora.

Flórez Ochoa, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognitiva*. Colombia: McGraw-Hill.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freund, J. (1968). *Sociología de Max Weber*. Barcelona: Península.

- Gómez, Y. L., González, M. V. & Martínez, A. L. (2005). Determinación de éxito académico de los alumnos del Programa Institucional de Tutorías de la FES-Zaragoza. (Ponencia) México: COMIE VIII.
- Gunderman Kröll, Hans (2004). El método de los estudios de caso, en Tarrés, María Luisa (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: FLACSO-El Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa.
- Gutiérrez, Francisco (2005). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel (1998). *Metodología de las ciencias sociales II*. México: Oxford University Press.
- Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, VOL. 1, n. 1. Consultado el 1 de agosto de 2006, en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>.
- Ley número 4, Orgánica de la Universidad de Sonora.
- Linton, R. (1971). *Cultura y personalidad*. México: FCE.
- _____ (1972). *Estudio del hombre*. México: FCE.
- Macías Velasco, L. (2005). Una perspectiva de la tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes a partir de la opinión de tutores y coordinadores. (Ponencia) México: COMIE VIII.
- Malinowski, B. (1971). *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Mardones, J. M. & Ursúa, N. (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Marín, J. G. (2006). Perfil de nuevo ingreso como herramienta útil para el diseño de un programa institucional de tutoría. (Ponencia) México: Segundo encuentro nacional de tutoría.
- Márquez Ibarra, L. (2006). Percepción del programa de tutoría académica del ITSON por tutores y estudiantes. (Ponencia) México: Primer encuentro regional de tutoría.
- Martínez, Miguel (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Marx, Karl (1970). *Introducción a la crítica de la economía política*. México: FCE.
- _____ (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. España: Alianza Editorial.

_____ (2007a). Consultado el 8 de octubre de 2007, en:
http://es.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx#Biograf.C3.ADa

_____ (2007b). Consultado el 9 de octubre de 2007, en:
<http://www.eumed.net/cursecon/economistas/marx.htm>

_____ (2007c). Consultado el 9 de octubre de 2007, en:
<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/personajes/6499.htm>

_____ (2007d). Consultado el 10 de octubre de 2007, en:
<http://www.infoamerica.org/teoria/marx1.htm>

_____ (2007e). Consultado el 10 de octubre de 2007, en:
http://www.librodot.com/searchresult_author.php?authorName=Marx%2C+Karl

Marx, K. & Engels, F. (1973). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.

Moctezuma Navarrete, Pedro (2000). Entrevista efectuada por Armando Moreno, el 16 de noviembre de 2000.

Moreno Bayardo, G. (2003). La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. ¿Qué viven los estudiantes de doctorado en educación? (Ponencia) México: COMIE VII.

Moreno Soto, A. (1985). *Los aguiluchos*. México: Universidad de Sonora.

_____ (2007). *Universidad de Sonora, épocas históricas*. (Ponencia) Tercer encuentro universitario sobre el tiempo y el espacio. Departamento de Economía. Hermosillo, Sonora.

Muñoz Riveroll, Bernardo Antonio (2003-2004). La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa, en *REMO no. 1*, consultado el 3 de febrero de 2006, en:
www.remo.ws.

Noticiero del Noroeste, época II, número 5, 11 de febrero de 1971, Hermosillo, Sonora.

Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.

Parsons. T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

Parsons, T. & Bales, R. F. (1970). Las dimensiones del espacio-acción, en T. Parsons, R.F. Bales & E. A. Shils, *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.

Piña Osorio, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: UNAM-Plaza y Valdez.

Porter, Luis (1999). Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1). Consultado el 20 de abril de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-porter.html>.

_____ (2003). *La universidad de papel. Ensayos sobre educación superior en México*. México: CEIICH-UNAM.

Programa Estatal de Educación 2004-2009, Gobierno del Estado de Sonora.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP.

Radcliff-Brown, A. R. (1971). *Estructura y función en las sociedades primitivas*. Barcelona: Península.

Reale, G. & Antiseri, D. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (tomo III). España: Herder.

Rex, J. (1971). *Problemas fundamentales de la teoría sociológica*. Argentina: Amorrortu.

Sáenz del Castillo, Andrés A. (s.f.). *Teoría crítica y educación*. Consultado el 5 de septiembre de 2007, en: <http://educativa.idoneos.com/index.php/335283>

Samayoa, M. L., Muñoz, G. E. & Castell Ruiz, I. P. (2006). Perfil del tutor: habilidades requeridas por ellos, de acuerdo a su percepción: caso Historia y Trabajo Social. (Ponencia) México: Primer encuentro regional de tutoría.

Sánchez Escobedo, P. A., Vales García, J., y Galván Parra, L. A., (nov. 2004-febrero 2005). Necesidades de orientación en estudiantes de licenciatura. Diferencias regionales, en *REMO no. 4*. Consultada el 3 de febrero de 2006, en: www.remo.ws.

Salinas, C. (s.f.). *Escuela estructuralista: Max Weber*. Consultado el 5 de junio de 2006, en: www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger1/eemaxw.htm.

Schwartz, H. & Jacobs, J. (1999). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Segura Ramos, Héctor (2000). Entrevista efectuada el 25 de mayo, en Hermosillo, Sonora.

Serna Rodríguez, A. (2006). La tutoría académica: percepción de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. (Ponencia) México: Primer encuentro regional de tutoría.

Silva Escalante, Lauro M. (2000). Entrevista efectuada el 29 de septiembre, en Hermosillo, Sonora.

Stake, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Tarrés, María Luisa (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: FLACSO-El Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Teoría Crítica (s.f.). Consultado el 5 de septiembre de 2007, en:
http://filosofia.idoneos.com/index.php/Escuela_de_Francfort

Universidad de Sonora. *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005*. México: Autor.

_____. (2002). *Nuestros rectores*. México: Autor.

_____. *Informe anual 2001-2002*, Rectoría. México: Autor.

_____. *Segundo Informe 2002-2003*, Rectoría. México: Autor.

_____. *Informe 2003-2004*, Rectoría. México: Autor.

_____. *Informe 2004-2005*, Rectoría. México: Autor.

Vázquez Ruiz, M. Ángel (2000). Entrevista efectuada el 16 de noviembre, en Hermosillo, Sonora.

Villa Carvajal, M. M. & González, D. (2006). Perfil académico y extracurricular de los alumnos tutorados del Departamento de Contabilidad. (Ponencia) México: Primer encuentro regional de tutoría.

Vizmanos, B., López Ortega, A. & López Uriarte, P. (2006). Una experiencia en la aplicación del programa institucional de tutorías en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. (2006). (Ponencia) México: Segundo encuentro nacional de tutoría.

Weber, Max (1984). *Economía y sociedad*. México: FCE.

_____. (1987). *El político y el científico*. México: Colofón.

_____. (1988). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. México: Premiá.

_____. (2000). *Sociología de la religión*. México: Colofón.

_____. (2001a). *¿Qué es la burocracia?* México: Ediciones Coyoacán.

_____ (2001b). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.

_____ (s.f.). Consultado el 9 de octubre de 2007, en:
http://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/weber_max.htm