

**El sistema de certificación en la UACM,
un análisis de la evolución de su diseño**

Tesis que para obtener el título de Licenciada en:

Ciencia Política y Administración Urbana

Presenta:

Viridiana Alarcón Ramírez

Directora de tesis:

Mtra. Tania Vanessa Carbajal Carmona

Plantel San Lorenzo Tezonco, octubre de 2011

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

**El sistema de certificación en la UACM,
un análisis de la evolución de su diseño**

Tesis que para obtener el título de Licenciada en:

Ciencia Política y Administración Urbana

Presenta:

Viridiana Alarcón Ramírez

Directora de tesis:

Mtra. Tania Vanessa Carbajal Carmona

2011

Dedico esta tesis:

A mis amigos y compañeros de sueños, que con sus enseñanzas y ejemplo, me permitieron conocer un mundo distinto y sembraron en mí la semilla de la esperanza.

A mis compañeros de lucha en la construcción de un mundo mejor.

Finalmente, pero con todo mi cariño, a todas aquellas personas que me han apoyado y han confiando en mí.

Agradecimientos

Con este trabajo concluyo he inicio una etapa en mi vida, que no podría haberse hecho realidad sin el apoyo de todas las personas que en estos últimos años han estado a mi lado.

Quiero dar por tanto un agradecimiento a mi segunda casa, la UACM, que me abrió las puertas y me permitió crecer y desarrollarme ampliamente. A mi directora de tesis la Mtra. Tania Vanessa Carbajal Carmona, y a mis lectores de este trabajo, Profa. Lénica Rodríguez Cruz Manjarrez, Mtro. David García Cárdenas, Mtro. Gilberto Alvide Arellano, Mtro. Juan Carlos López Martínez, por su apoyo y compromiso.

También a los profesores que amablemente me otorgaron una entrevista para elaborar este trabajo, quienes me presentaron documentos referentes a la certificación, al Prof. Alfredo Salazar, a mi compañero y amigo Manuel Luna por su apoyo en la tarea de redacción y en la corrección de estilo. A los integrantes de Programa Emergente de Titulación (PET) del cual forme parte de la primera generación, y a la UACM por el apoyo para la impresión de este trabajo.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I La construcción del objeto de estudio	10
1. Metodología y técnicas aplicadas en el análisis.....	10
2. El enfoque teórico	14
2.2 Enfoque de políticas públicas	21
3. Marco histórico	24
4. Estado del Arte.....	32
Capítulo II El proyecto de una universidad para la Ciudad	36
1. Los actores y la agenda del Gobierno del Distrito Federal.....	36
2. La oportunidad de la puesta en marcha del proyecto	47
3. Construyendo un sueño	52
5. Qué pasa con el diseño de la universidad	56
6. El proyecto educativo de la Universidad de la Ciudad de México	65
7. El sistema de evaluación en la UCM.....	79
Capítulo III La evolución del diseño	86
1. Los principios de la certificación de conocimientos.....	86
2. El diseño de la certificación 2002 y 2003	95
3. El diseño de la certificación en 2005 y 2006	105
4. El diseño de la certificación en 2007	121
5. El diseño de la certificación en 2010-2011	129

Capítulo IV Las interpretaciones del diseño	137
1. Los estudios de la implementación en las políticas públicas.....	137
1.1 Los primeros estudios de la implementación	138
1.2 Los modelos racionales y las teorías híbridas	145
2. Las diversas formas de pensar y hacer la certificación en la UACM.....	150
2.1 La noción de la certificación	155
2.2 Los actores en el proceso	157
2.3 Las tareas de los estudiantes y de los académicos	158
2.4 Iniciación al proyecto.....	159
2.5 La difusión.....	161
2.6 Características relevantes y causas de cambio	164
3. La evaluación de las políticas.....	167
Conclusiones.....	172
Referencias bibliográficas	194

Índice de cuadros

Cuadro 1:	Métodos y técnicas para abordar los problemas en las políticas públicas	54
Cuadro 2:	Opciones en la evaluación diagnóstica	81
Cuadro 3:	Los resultados de las evaluaciones formativas	82
Cuadro 4:	El sistema de certificación de la UCM	101
Cuadro 5:	El sistema de certificación de la UACM	116
Cuadro 6:	El sistema de certificación en la UACM 2007	123
Cuadro 7:	Modificaciones al sistema de certificación 2010-2011	132
Cuadro 8:	Factores, efectos y casusas en la implementación	140
Cuadro 9:	Los juegos de Bardach	143
Cuadro 10:	Tipos de evaluación en las políticas públicas	169

Índice de esquemas

Esquema 1: Estructura inicial de la UCM	74
Esquema 2: La estructura de la UCM 2002	75
Esquema 3: El sistema de evaluación de la UCM	79
Esquema 4: Diagrama básico del proceso de certificación	89
Esquema 5: Condiciones para presentar una certificación	90
Las etapas del proceso de certificación para los estudiantes	
Esquema 6: Previo al proceso de certificación	110
Esquema 7: Durante el proceso de certificación	110
Esquema 8: Después del proceso de certificación	111
Esquema 9: Estructura de la UACM 2006	112
Esquema 10: Mapeo de los agentes	141
Esquema 11: Elementos de una investigación empírica	142
Esquema 12: Modelo top-down	146
Esquema 13: Modelo bottom-up	146
Esquema 14: Implementación en el mundo programado	149

Introducción

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) surge como respuesta a una necesidad y demanda de la población del Distrito Federal (D.F.): educación superior, y como resultado de la escasa cobertura de las universidades e instituciones públicas en la Ciudad de México. La UACM, fue la primera universidad pública que se creaba desde 1978 en el D. F., pues en 1974 se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).¹

El proyecto educativo de la UACM se basa en la premisa de que “la educación superior es un derecho universal y permanente, y atiende la necesidad de ampliar las aspiraciones educativas de la población como condición vital para la construcción de una sociedad más justa” (El proyecto de la UCM, 2004:5). Por eso la UACM se ha propuesto buscar que cada vez más jóvenes y adultos tengan acceso a la educación superior, construyendo sus planteles en aquellas zonas que por años habían carecido de este servicio.

Por ello, la UACM cuenta con cinco planteles y dos sedes: el plantel Centro Histórico que se encuentra ubicado en la Delegación Cuauhtémoc, en la Av. Fray Servando Teresa de Mier, a unas cuadras del Zócalo Capitalino, otros dos en la Delegación Iztapalapa: Iztapalapa y San Lorenzo Tezonco, el primero se encuentra construido en las orillas de la ciudad, cerca de la salida a Puebla, en las instalaciones de la que fuera la Cárcel de Mujeres; el segundo se encuentra entre los límites de la delegación Iztapalapa y la delegación Tláhuac, otro plantel, Del Valle, se encuentra en la colonia del mismo nombre en la Calle de San Lorenzo en

¹ La primera bajo en el gobierno del Presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y la segunda en el sexenio de José Guillermo Abel López Portillo (1976-1982) creada para atender a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional.

la Delegación Benito Juárez y el plantel Cuauhtépec, ubicado en la Delegación Gustavo A. Madero cerca del Reclusorio Norte. Por último se encuentran Casa Talavera y Centro Vlady.² De esta manera la UACM plantea responder uno de sus propósitos: la ampliación y la satisfacción de las necesidades educativas de la población de la Ciudad de México.

La UACM está organizada en torno a tres colegios: Colegio de Ciencia y Tecnología (CCyT), Colegio de Ciencias y Humanidades (CCyH), Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHyCS). Estos colegios están conformados por academias³ que se organizan en torno a áreas de conocimiento y disciplinas. Las licenciaturas que ofrecen los colegios son: en CyT; Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales, Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones, Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano e Ingeniería en Software. En el CCyH la licenciatura en Promoción de la Salud y en el CHyCS las licenciaturas en: Arte y Patrimonio Cultural, Ciencia Política y Administración Urbana, Ciencias Sociales, Comunicación y Cultura, Creación Literaria, Filosofía e Historia de las Ideas, Historia y Sociedad Contemporánea.

Los posgrados que se imparten son: en el CHyCS, Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, Maestría en Ciencias Sociales, Posgrado en Derechos Humanos, en el CCyT Maestría en Ciencias Genómicas, Doctorado en Ciencias Genómicas, Maestría en Fuentes Renovables de Energía y Eficiencia

² Los dos últimos planteles están destinados a la promoción y difusión de la cultura, en ellos se imparten talleres y se realizan diversas actividades para los estudiantes y la comunidad. Los otros cuatro son planteles en los que se imparten clases. A diferencia de Centro Histórico, Iztapalapa y San Lorenzo Tezonco el plantel Del Valle hasta antes del semestre 2005 sólo impartía clases para los posgrados.

³ Las academias son grupos colegiados entorno a los cuales se organizan los profesores de la UACM, “están pesadas como grupos de trabajo intelectual orientado a la reflexión epistémica sobre sus propósitos y prácticas educativas y las áreas de conocimiento que son materia de trabajo y además organizan, gestionan y ejecutan el trabajo cotidiano” (Curso de introducción al Proyecto UCM, 2004).

Energética, y en el CCyH Maestría en Dinámica No Lineal y Sistemas Complejos, y Maestría en Educación Ambiental.

Consecuente con otro de sus principios, el de no exclusión, la UACM adoptó un procedimiento singular de ingreso a la institución, donde “los únicos requerimientos son que el aspirante haya obtenido el certificado de estudios de nivel medio superior, se haya registrado durante el periodo establecido para ello y resulte favorecido en el sorteo”⁴ (El proyecto de la UCM, 2004:6).

La UACM parte de la idea de que “el estudiante es la razón de ser de la Universidad” (El proyecto de la UCM, 2004:7), por eso estableció un sistema de atención personalizada, en la que los estudiantes cuentan con un tutor y asesorías que ayudan al éste a llevar a cabo sus estudios, sobre todo en las decisiones que toma respecto de su trayectoria escolar.

La atención personalizada está relacionada con otro de los principios del proyecto UACM, la flexibilidad curricular, que implica “que el estudiante puede cursar una o más materias de acuerdo con sus intereses y posibilidades de tiempo para el estudio, que puede realizar una licenciatura en cuatro, seis o más años, y que puede decidir entre las materias que le ofrece la universidad, aquellas que él decide cursar” (El proyecto de la UCM, 2004:8).

Al realizar el proyecto UACM se consideró una de las características de gran parte la que sería de su población, que serían trabajadores, y que por lo tanto tendría poco tiempo para estudiar. Por eso, un estudiante en la UACM tiene la oportunidad de generar trayectorias académicas distintas a las que se le ofrece en las carreras y puede llevar cualquier curso que se imparta en la institución, sólo tiene que cumplir con dos condiciones: contar con los conocimientos indispensables

⁴ El sorteo es la forma que estableció la UACM para determinar el ingreso de los estudiantes a la institución. Este procedimiento se efectúa frente a un notario público quien verifica y da fe de los resultados del mismo. Si se desea saber más sobre los fundamentos que sustentan el procedimiento de ingreso a la universidad véase el documento *El proyecto de la UCM (2004)*.

para cursar la materia que eligió y que exista cupo en el grupo donde se imparte.⁵

La UACM divide la formación de los alumnos en: un programa de integración para los alumnos de nuevo ingreso, “ con el que se pretende apoyar y fortalecer la formación de los estudiantes proporcionándoles el espacio para desarrollar las habilidades y el instrumental metodológico necesario para cursar estudios superiores” (El proyecto de la UCM versión para estudiantes, 2008:23) y dos ciclos: el Básico, que “está diseñado para trascender lo disciplinario y los límites de la especialización en el sentido de que buscan promover la integración de conocimientos con planteamientos científicos y de amplia perspectiva cultural” (El proyecto de la UCM, 2004:9), y el Superior, este último varía de duración dependiendo de la carrera que se curse, en el se abordan los conocimientos propios de la disciplina que se estudia.

Esta estructura responde al principio de la no especialización temprana, y a la idea de “trascender lo disciplinario y los límites de la especialización en el sentido de que buscan promover la integración de conocimientos con planteamientos científicos y de amplia perspectiva cultural” (El proyecto de la UCM, 2004:9).

Para propiciar que los estudiantes centren su atención en el aprendizaje y el proceso educativo, la UACM formo un sistema de evaluaciones, que se divide en diferentes momentos. El primero lo constituyen las evaluaciones diagnósticas, “su función fundamental es obtener información para conocer lo que el estudiante sabe de la materia a cursar” (Curso de introducción al proyecto UCM, 2004:3).

En un segundo momento se encuentran las evaluaciones formativas, estas evaluaciones de acuerdo al *Proyecto de la UCM* (2004); son necesarias para que el estudiante conozca sus avances, insuficiencias, y pueda llevar a cabo las acciones

⁵ “Esto significa que aunque la Universidad ofrece carreras en las que el estudiante se especializa en un campo definido, tiene la oportunidad de generar otras posibilidades con la combinación de cursos existentes, haciendo trayectorias no convencionales y no obstante significativas en función de la formación que él mismo se propone obtener” (El proyecto de la UCM, 2004:8).

que lo lleven a lograr los objetivos académicos que se proponga. Otro momento lo constituyen las evaluaciones para la certificación; cuyo propósito es “dar fe de que el estudiante alcanzó los propósitos del programa de estudios, es decir que denomina los conocimientos que el certificado ampara” (El proyecto de la UCM, 2004:10)

Este sistema de evaluaciones tiene dentro de sus funciones “diferenciar el acto administrativo-jurídico de obtener certificados, del valor del proceso y las metas formativas” (El proyecto de la UCM, 2004:11). De tal manera que los académicos y estudiantes en la UACM revaloren el estudio, el aprendizaje, y los aprecien como valores.

El sistema de evaluación del aprendizaje que se emplea en la UACM se diferencia del de otras universidades de México, porque la evaluación del aprendizaje en ella se sustenta en un doble sistema de evaluaciones, destinado a certificar conocimientos y a apoyar el proceso educativo. Con este sistema se pretende propiciar “que los estudiantes refuercen su aprecio por el conocimiento en sí mismo, por su sentido práctico y por la satisfacción de aprender, y no lo valoren solamente porque les otorga certificados y premios”. (Exposición de motivos de la Ley de la UACM, 2005:11).

En este sistema de evaluación se articulan algunos de los principios que rigen el quehacer de la universidad, en lo que concierne a la acción educativa, entre estos se encuentran: una educación centrada en el estudiante, flexibilidad curricular, la no especialización temprana, las evaluaciones formativa, la certificación de conocimientos, la colegialidad, libertad de cátedra y profesionalización del trabajo académico y una planta docente de tiempo completo, principios, que más adelante abordaré con detalle.

Este trabajo parte de la hipótesis que: el diseño de la certificación de la UACM ha experimentado diversos cambios en sus cortos diez años de vida, como

resultado de su proceso de institucionalización, de la forma de apropiación del proyecto por parte de sus actores: los profesores y estudiantes, y de la falta de claridad de los procesos para la certificación. Lo que ha llevado a que el proyecto se desvíe de sus propósitos iniciales. Por eso uno de los objetivos particulares de esta investigación es determinar si estos factores que se enuncian han influido en el cambio del diseño de la certificación, si realmente el sistema se ha transformado y a qué necesidades responde dicha transformación.

Por ello el tema de este trabajo se centra en el análisis de la puesta en marcha de una política pública de educación superior en el D. F., materializada en el proyecto de la UACM, en particular del diseño de una parte de su sistema de evaluación, la certificación de conocimientos.

El objetivo general de esta investigación es analizar el diseño del sistema de certificación de la UACM, a partir de su creación en 2001, cuando se expide el *Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México* (UCM)⁶, hasta 2011, cuando ésta cumple diez años de inaugurada y se encuentra en vísperas de la celebración de su tercer Congreso Universitario⁷.

⁶ El *Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal denominado, Universidad de la Ciudad de México*, fue publicado el veintiséis de abril de dos mil uno en la Gaceta Oficial del Distrito Federal y firmado por el entonces Jefe de Gobierno del Distrito Federal Andrés Manuel López Obrador, la Secretaria de Desarrollo Social Raquel Sosas Elízaga, el Secretario de Finanzas, Carlos Manuel Urzúa Macías.

⁷ El primer Congreso Universitario que se llevo a cabo en la UACM fue en 2005; en el marco de lo que se denominó el *Foro General Hacia la Constitución del Consejo General Interno de la UACM*, donde se discutió la integración del Consejo General Interno, que sería el primer órgano de gobierno interno de la universidad.

El segundo Congreso Universitario se efectuó 2007, con el título *Congreso Universitario Resolutivo*, la idea principal de este congreso era realizar propuestas para la conformación del Consejo Universitario (CU), sobre las políticas y prioridades que se tendrían que seguir dentro de la universidad. Dentro de los resolutivos que se generaron del congreso se encuentran: propuesta de reglamento de operación del CU y propuesta de agenda de asuntos prioritarios.

De estas dos experiencias surgieron las líneas generales y las convocatorias para la conformación de los dos primeros órganos internos de gobierno de la UACM, el CGI el CU.

Esta investigación se ha abordado desde varias perspectivas. En primer lugar, se encuentra la perspectiva analítica de las políticas públicas, dentro de la que se encuentra enfoque de políticas públicas; que se basa en una serie de etapas que permiten ir analizando paso a paso una política pública, se trata de una guía que permite ir identificando diversos momentos cruciales para analizar una política, pero, que sin embargo, no constituyen una receta a seguir.

Este trabajo se realiza a partir del enfoque de políticas públicas, pues esta institución tiene sus orígenes en un proyecto político del Gobierno del Distrito Federal (GDF), el primer gobierno que se instaura en la ciudad⁸, y constituye parte de la política de educación superior para esta ciudad.

Para realizar un análisis a partir de esta perspectiva, es necesario tener claridad sobre: qué son las políticas públicas, cómo se evalúan sus resultados y cuál es la dinámica del gobierno, cómo se toman las decisiones, se construye su agenda, se atienden y/o resuelven los problemas en él; cuáles son sus funciones, quiénes participan en ellas y qué otros conceptos son claves en este tema, así como el contexto general, incógnitas que se irán despejando a lo largo del trabajo.

La segunda perspectiva es la educativa, en donde retomo a la educación como un derecho de los ciudadanos. A partir de esta perspectiva se retoman los principios que rigen la acción educativa de la universidad, y por lo tanto, de la certificación. Estas dos perspectivas son las que guían el trabajo en su totalidad, sin embargo, el análisis y reflexiones efectuadas, en ocasiones parecen estar más del

⁸ No fue sino hasta 1997 que se realizaron las primeras elecciones para jefe de gobierno en el Distrito Federal. Antes de 1993 el gobierno del Distrito Federal estaba constituido por un órgano del gobierno federal llamado Departamento del Distrito Federal, el presidente en turno era quien nombraba a un jefe del departamento o regente, quien gobernaba a la ciudad en su nombre.

Estos cambios en la forma de gobierno de la ciudad trajeron otros más, pues a diferencia de las demás entidades federativas, la ciudad de México no contaba con una estructura propia de gobierno, pues no es una entidad soberana, por lo tanto había necesidad de crear toda una estructura de gobierno que permitiera el funcionamiento de los nuevos órganos de gobierno. Estatuto General de Gobierno del Distrito Federal (1994).

lado de las políticas públicas y otras de la educación, pero, sin embargo, el reto se establece al ir conjuntando las dos miradas en un mismo trabajo.

Asimismo este trabajo está organizado en cuatro capítulos: el primero constituye el referente teórico metodológico de mi objeto de estudio, es decir, los conceptos, teorías, enfoques y el marco histórico-referencial a través de los cuales analizo las distintas etapas por las cuales ha transitado el diseño de certificación de conocimientos en la UACM, de acuerdo a las diversas normatividades que han existido a lo largo de sus diez años de vida.

Apoiada en el esquema de etapas del enfoque de análisis de políticas públicas, en el segundo capítulo se revisa el proceso que llevó a que se creara una universidad en la Ciudad de México, cómo fue que un gobierno nuevo comenzó a atender las demandas ciudadanas y cómo fue que el proyecto formó parte de la agenda pública y qué actores fueron determinantes para ello.

Además en este capítulo se integran algunos apartados sobre la etapa de diseño del sistema de certificación de la universidad, en los que se hace una amplia revisión del proyecto educativo de la UACM y cuál es su sistema de evaluación, en qué consiste la certificación de conocimientos, cuáles son sus principios y cómo se planteo que se llevaría a cabo.

En el tercer capítulo, titulado La evolución del diseño, se efectúa un análisis específico del diseño de la certificación. Para realizar el análisis se dividió la vida institucional de la UACM en tres etapas: al inicio del proyecto, en el año 2001 con el *Decreto de Creación de la UCM*; la segunda etapa; cuando en 2005 se convirtió en UACM con la publicación en *la Gaceta Oficial del D. F. de la Ley de la UACM*, y la tercera etapa que inicia con la instalación del primer Consejo Universitario (CU) de la UACM en 2007, de las cuales se desprenden siete momentos 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011 años importantes para los procesos de certificación, y sus respectivas reglamentaciones.

Debido a que los temas de la implementación y la evaluación constituyen una etapa clave dentro de las políticas públicas, en el cuarto capítulo se analiza la puesta en práctica del diseño del sistema de certificación en la UACM; las expectativas e intereses que despertó, además de realizar un recorrido por los diversos enfoques para el análisis de la implementación o puesta en práctica de las políticas públicas.

Por último, trato el tema de la evaluación de las políticas públicas, de los diferentes tipos de evaluación que existen y de la importancia que tiene la evaluación para las políticas públicas. Posteriormente en las conclusiones se vierten algunas consideraciones personales al respecto de la certificación de conocimientos en la UACM, su importancia y su futuro.

Capítulo I La construcción del objeto de estudio

El primer capítulo de este trabajo está constituido por cuatro apartados, en el primero se expone la metodología y las técnicas aplicadas al objeto de estudio, las cuales están enfocadas al análisis cualitativo; en el segundo, se explica el enfoque teórico elegido para el caso, el enfoque de políticas públicas, en el tercer apartado se desarrolla el marco histórico y finalmente, en el apartado cuarto se presenta el estado del arte.

1. Metodología y técnicas aplicadas en el análisis

Debido a los distintos enfoques desde los que se plantea realizar este estudio y debido a las características propias del objeto, esta investigación es de corte cualitativo. En él, la revisión bibliográfica y la investigación documental, sobre todo la búsqueda de fuentes primarias y secundarias, ha sido una actividad presente a lo largo de toda la investigación, y fue de vital importancia para el desarrollo del trabajo y la delimitación del mismo. Sobre todo por ser un tema poco estudiado, del cuál existe poca documentación, incluso de la misma institución.

No se puede dejar de mencionar que un gran número de documentos institucionales requirieron de una exhaustiva búsqueda y que el Internet permitió conseguir un sinfín de documentos. Con otro tipo de documentos fue al revés: sólo existen en físico pero, son parte de los archivos que algunos profesores han conservado desde su ingreso a la universidad y a quienes les agradezco me los hayan proporcionado, otros documentos forman parte de un acervo personal que cree durante mi estancia en la universidad.

Un aspecto que es de suma importancia resaltar, es que parte de la búsqueda de la bibliografía se realizó de manera colectiva. El ejercicio consistió en que cada uno de los integrantes del PET recabo la información de los temas de los demás tesistas y entregó una base de datos de la bibliografía encontrada en la biblioteca que visito. Posteriormente, los tesistas consultaron la bibliografía y eligieron la que servía para su tema.

Entre las bibliotecas consultadas se encuentran: la biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y El Colegio de México (COLMEX). Ese ejercicio no sólo sirvió para consolidar este rubro, sino, además, sirvió como una experiencia de trabajo colectivo que pocas veces se experimenta al realizar un trabajo como éste, una tesis, que generalmente es una labor individual.

De esta experiencia se desprende la forma en la que fue desarrollada la investigación, pues, además de realizar el trabajo individual que requiere una investigación de este tipo, fui partícipe de una forma distinta de trabajo que requiere de un doble compromiso; me refiero al trabajo en seminario y en colectivo; en un grupo de trabajo donde no se estudia un mismo tema, pero sí, con el mismo objetivo y perspectiva teórica, lo que significó es una experiencia enriquecedora. Esto implica un gran reto y un gran aprendizaje, por el intercambio de puntos de vista, así como de ayuda mutua.

Las técnicas aplicadas para llevar a cabo esta investigación son: la documental, respaldándose en antecedentes teóricos sobre evaluación, certificación, implementación y evaluación de políticas públicas, así como en los documentos que existen por parte de la UACM que explican el por qué y los procedimientos que se llevan a cabo para la evaluación y certificación. Con ellos se busca comprender por qué se aplica ese modelo de evaluación del aprendizaje, así

como los principios y fundamentos teórico-metodológicos en los que se fundamenta la certificación de conocimientos en la UACM.

Por otra parte, la población con la que se trabajó fueron los profesores y administrativos que intervienen en las diferentes fases de la evaluación del conocimiento que se aplica en la UACM, así como en la evaluación para la certificación, actores que fueron la principal fuente de información para desarrollar parte de esta investigación.

Otra técnica aplicada fueron las entrevistas semiestructuradas. Debido a las características que tiene la UACM y para los fines del trabajo se seleccionó una muestra representativa de profesores, tomando en consideración el número de académicos por licenciatura, su disposición para participar, su condición laboral: si son de tiempo completo, medio tiempo, cuarto de tiempo, su año de ingreso a la universidad, si impartieron clases en los diferentes planteles, y ciclos; de tal manera que en la muestra se encontraran representadas las diversas posibilidades de ser académico en la universidad.

De acuerdo a las siguientes características: año de ingreso a la universidad, colegio y academia o ciclo al que pertenece, formé una clave que distingue a los entrevistados, un ejemplo de esta clave 01CCTCB04, en donde los primeros dos dígitos **(01)** corresponden al número de entrevistado, las siguientes siglas **(CCT, CHyCS, CHyC)** son las del colegio al que pertenece: C de colegio, CT ciencia y tecnología, HyCS humanidades y ciencias sociales, y HyC para humanidades y ciencias, seguido del ciclo en el que da clases **CB**, ciclo básico y **CS** ciclo superior y por último el año de ingreso a la universidad.

Entre los entrevistados se encuentran fundadores del proyecto, profesores que han dado clases en los diferentes planteles, en los diversos ciclos e incluso academias, profesores que de académico administrativos pasaron a académicos.

Diecisiete entrevistas se aplicaron para el trabajo: catorce a académicos, las cuales se integraron de acuerdo al año de ingreso o cambio de régimen del profesor, rescatando los criterios de selección previamente establecidos, las tres restantes fueron realizadas a los que en estos diez años han sido titulares de la Coordinación de Certificación y Registro (CCyR), que es el área responsable de todo lo referente a la certificación.

Para el análisis de las entrevistas se generaron una serie de categorías de análisis que permitieran rescatar elementos históricos y estructurales del diseño del sistema de certificación de conocimientos en la UACM. Las categorías son: 1) noción de certificación: se trata de la definición que se tiene sobre éste tema, 2) actores involucrados en el proceso de certificación: se trata de un listado de los actores que participan en el proceso, 3) tareas del estudiante: se refiere a los procesos en los que participa el estudiante, 4) tareas de los académicos: aquí presento los procesos en los que participan los académicos, 5) iniciación al proyecto: se trata de las estrategias que se utilizan para acercar a los actores a la certificación de tal manera que sepan en que consiste y que hacer para certificar, 6) difusión: en este apartado se exponen las vías por las que se difunde el diseño, 7) características relevantes: en esta categoría se enumeran algunas de las características que tienen una importancia dentro del diseño, pero que no entran en alguna de las otras categorías, 8) principales causas de cambio: en esta categoría se encuentran las causas, motivos o razones que originaron los cambios en el proceso.

Además se muestran una serie de cuadros que representan los momentos más significativos del diseño⁹ y en los cuales se destacan los principales cambios de éste.

⁹ Cuando hablo de diseño, me refiero a una de las etapas del estudio de las políticas públicas, la cual consiste en determinar la forma en la que se abordará el tema o problema.

2. El enfoque teórico

El enfoque elegido para trabajar es el de políticas públicas, en particular el análisis de políticas públicas. Pero comprender por qué elegí este enfoque primero hay que revisar ¿Qué se entiende por políticas pública? ¿Cómo surge el gobierno por políticas públicas? y ¿En qué consiste el análisis de políticas públicas?, preguntas que respondo a lo largo de este apartado.

Antes de responder a la primera pregunta ¿Qué se entiende por políticas públicas? Aclaro que cuando hablo de política pública, me refiero a la *policy*: al campo de opciones de política, de estrategias de acción y decisión para enfrentar, resolver y mejorar los problemas del Estado, así como de cuáles son los diversos enfoques para el estudio de éstas (Lasswell, 1971; Bazúa y Valenti, 1993). Y respecto a lo público, rescato tres sentidos: el primero es, el sentido de lo público como asunto de interés general, el segundo la relación que existe entre lo público y el principio de libre acceso, transparencia y apertura; donde

las decisiones públicas resultan de diálogos, argumentos, polémicas, transacciones, acuerdos, accesibles y visibles, en los cuales los ciudadanos realizan sus libertades públicas de expresión, manifestación, reunión, opinión asociación, prensa (Aguilar, 2003a:35).

El tercer sentido, lo público hace referencia a los recursos públicos, de la capacidad hacendaria y de productividad que permita crear recursos públicos como afirma Aguilar (2003a).

Sin embargo, existen diversas visiones sobre el concepto de políticas públicas. Una visión menciona que las políticas públicas son “decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el

dinero de los privados en calidad de ciudadanos, electores y contribuyentes” (Aguilar, 2003a:36).

Para otra visión las políticas públicas son el conjunto de sucesivas respuesta del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas, o las estrategias de acción de los gobiernos, las cuales buscan solucionar algún problema específico y/o corregir distorsiones propiciadas por la implementación de otras políticas (Salazar, 2008:41).

En lo que coinciden las definiciones es que las políticas públicas son acciones del gobierno que implican responder a las demandas de los ciudadanos, a la atención de problemas colectivos, de interés general. Por lo tanto podemos entender a las políticas públicas como las respuestas que el gobierno les da a los problemas públicos.

Un elemento que es esencial en las políticas públicas son los actores, los cuales determinan el valor y el camino a seguir en las políticas públicas. Los actores en las políticas públicas son de tipo político y/o social, son quienes forman grupos de interés o de presión. Los actores de tipo político son fundamentalmente partidos políticos y movimientos, y los actores sociales son los movimientos sociales u organizaciones que desean que determinado problema se considere como problema político, de tal manera que sea atendido.

Además de los actores las políticas públicas están constituidas por otros elementos: la predicción, la decisión y la acción, o sea, prever el futuro de lo que se desea, decidir que se quiere, escoger entre las alternativas existentes, y finalmente ejecutar, materializar y concretar acciones (Salazar, 2008).

Las políticas públicas se clasifican según determinados criterios como: actores, campo de acción, ámbito de acción y varían de acuerdo al autor, para Salazar (2008) estas se dividen por enfoques en: estructuralistas o neomarxistas, según su campo de acción en: sociales o económicas, por finalidad en:

promocionales, correctivas o compensatorias, según la procedencia en: endógenas y exógenas, por su ámbito de actuación: local, regional, nacional, supranacional, según su relevancia: primarias, secundarias, terciarias. Así como por el nivel de formación, carácter, objeto, grado de coerción y el tipo de respuesta.

De hecho hay quienes sostienen que es posible caracterizar cada tipo de Estado a través de sus políticas públicas básicas o hegemónicas. Lo que si es claro es que las políticas varían según los regímenes políticos (Salazar, 2008).

Para comprender mejor ¿Qué son las políticas públicas? y ¿Cómo se evalúan sus resultados? es necesario tener clara la dinámica de un gobierno, de ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Cómo se construyen, se atienden y/o resuelven los problemas en él?, ¿Cuáles son sus funciones? ¿Quiénes participan en ellas? y ¿Qué otros conceptos son claves en este tema?

Un concepto clave es el de Estado. El Estado ha sido definido de distintas maneras, como una organización política de la sociedad, o el conjunto de organizaciones que guían una sociedad, Marx Weber en su obra *El político y el científico* (1918), nos define al Estado como el monopolio del uso legítimo de la violencia. Al Estado se le relaciona con otros términos como el poder, el derecho y el pueblo.

Nicolás Maquiavelo es a quien se le atribuye el introducir el término Estado a la política, en su obra *El Príncipe* publicada en 1532. Maquiavelo en su obra utiliza el término en sustitución de otros como civitas y república que eran utilizados para referirse a la máxima organización de un grupo de individuos sobre un territorio o al conjunto de las instituciones políticas (Bobbio, 2004:86).

Para efectos del presente entenderemos como Estado una construcción, una estructura constituida por un territorio, población y gobierno. Por lo tanto el gobierno es entendido como un elemento constitutivo del Estado que cumple

funciones administrativas, planea, organiza, dirige y controla los recursos del Estado.

Es así que con el surgimiento del Estado moderno¹⁰, se evidencia la necesidad de incorporar en la forma de gobernar otros factores que habían estado ausentes como: la opinión, la participación y la corresponsabilidad entre el gobierno y la sociedad, de tal manera que las decisiones públicas resultaran de diálogos, argumentos, polémicas y acuerdos, dentro de los cuales los ciudadanos pudieran ejercer sus libertades públicas. Estas condiciones dieron origen a que se privilegiara el trabajo por medio de plan, lo que le dio un nuevo sentido a la política y a lo público (Aguilar, 2003a).

Sin embargo, existen diversos sistemas de gobierno, así como modelos de desarrollo, los cuales surgen a partir de las relaciones que se establecen entre los tres elementos constitutivos del Estado: el territorio, población y gobierno, así como de las distintas concepciones sobre las funciones del Estado. Dentro de estos se encuentran el Estado de bienestar o Estado benefactor y el neoliberal.

El Estado benefactor surge después de la Segunda Guerra Mundial como contraposición al sistema keynesiano de libre mercado, pero sus orígenes son anteriores. El Estado Neoliberal parte de la idea de reducir al mínimo la intervención estatal en materia económica y social, defendiendo los postulados del libre mercado como: el abaratamiento de bienes y servicios, la libre competencia. El Estado de Bienestar se distingue del Estado neoliberal, al postular que el Estado tiene que asumir la responsabilidad del bienestar social y económico de sus miembros.

Los Estados tienen sus propias formas de gobierno, las cuales han cambiado según la época y los países, en México hasta antes de la década de los

¹⁰ Que se distingue por tener entre sus pilares la democracia, que implica; la discusión, elección, participación y la revisión de las decisiones entorno a las necesidades e intereses de alcance general.

ochenta la forma de gobierno era por plan¹¹. En esta forma de gobierno quienes tomaban las decisiones y decidían qué se atendía y cómo, eran los profesionales, los hombres que hacían la política, los políticos. Esta forma de gobierno era determinada por una agenda, basada en los problemas macro, determinados por objetivos generales que se insertaban en el plan sexenal. Lo cual complejizaba la toma de decisiones y la acción gubernamental, sobre todo cuando se quería aplicar en lo micro.

En la década de los ochenta la forma de gobierno comienza a cambiar, el Estado iniciaría una transformación que resultaría en su adelgazamiento y el término del Estado de Bienestar; que implicó la redistribución del poder político, el reacomodo de la cultura política y el surgimiento de nuevos actores sociales como la sociedad civil y los organismos multilaterales, cambia la forma de gobierno e inicia la reforma del Estado, que traen consigo procesos de apertura, privatización, desincorporación, desregulación y liberalización.

Con la reforma del Estado y los cambios en la forma de gobierno se inician los procesos de apertura, no sólo en la toma de decisiones y en la economía, si no en la participación de los ciudadanos quienes en su calidad de electores y contribuyentes participarían en la toma de decisiones y en el financiamiento de las políticas. Es entonces que se establece el gobierno por política pública, que se diferencia del gobierno de plan principalmente por la incorporación de las demandas de los ciudadanos.

Es así, que surge una nueva idea del quehacer gubernamental y la forma de gobernar, donde lo público cobra un papel preponderante, se rescatan las necesidades e intereses de alcance general, los ciudadanos comienzan a tener injerencia en la toma de decisiones, son quienes denuncian y plantean las

¹¹ El primer gobierno por plan en México se estableció con el Presidente Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940).

soluciones, todo bajo la idea del libre mercado. El gobierno empieza a ser diferenciado, conjugando la iniciativa privada y la social, de manera que exista una acción responsable entre gobierno y sociedad.

Sin embargo, como establece Aguilar (2003a), aún cuando pilares de la democracia como la participación se encuentren presentes, no es suficiente para garantizar el sentido público de las políticas públicas. Para ello, se requiere el análisis de las políticas públicas, donde se introduzcan mecanismos a través de los cuales las políticas puedan ser diseñadas, implementadas y evaluadas, de tal manera que se vea su pertinencia o la posibilidad de transformarlas.

Las dificultades surgían al querer implementar las acciones que respondieran a la agenda, pero atendiendo las particularidades existentes en cada región o lugar. A pesar de que se tratara de responder a problemáticas nacionales o regionales como las que se pueden encontrar por ejemplo: en la región norte del país, no son los mismos problemas, ni la misma forma de atenderlos en Sonora que en Monterrey, ya que son entornos y contextos distintos, aún cuando se trate de la misma región.

La ventaja de la forma de gobierno por plan, es que existía un eje central que articulaba el quehacer gubernamental, el cual era determinado por la idea de país, de una nación que tenía un proyecto común. Esto se puede ver de manera clara al revisar los planes de los gobiernos de esos años, que finalmente respondían a la necesidad de consolidar los proyectos de nación que aún estaban en proceso de consolidación o formación, según el caso.

Pero, ¿En qué consiste el Análisis de Políticas (*Policy Analysis*)?. Por análisis de políticas públicas debemos de entender que nos referimos al campo de estudio de las políticas o programas de gobierno, de su naturaleza, causas y efectos.

Sin embargo, existen diferentes definiciones de análisis de políticas dentro de las que destacan las hechas por: Nagel 1984, Dye 1976, Weimar y Vining 1989 y Quade 1975, teóricos que recatan diversos aspectos del análisis de políticas como: “que se trata de evaluación entre diferentes opciones o decisiones, una investigación de las causa y consecuencias de los programas o políticas de gobierno” (Nagel, 1984, Dye, 1976, citados por Aguilar, 2003a:70) “Una ciencia social aplicada que usa muchos métodos de investigación y argumentación para producir información relevante que pueda ser utilizada en las organizaciones políticas para resolver problemas de la política” (Dunn, 1981, citado por Aguilar, 2003a:71).

El análisis de políticas consiste en explicar la acción gubernamental, e identificar qué hace el gobierno; por qué lo hace de una manera particular y no de otra y cómo lo ejecuta. Lo cual es utilizado para producir, complementar, transformar o resolver problemas del ámbito de la política, que finalmente inciden en la toma de decisiones y que resulta en nuevas formas de gestión pública que buscan la eficiencia y la equidad, a partir de la explicación y prescripción de las políticas.

Es así que “el análisis de políticas publicas es valioso porque contribuye a la toma de decisiones, ofreciendo información con base en la investigación el análisis, aislando y esclareciendo las cuestiones, revelando incongruencias en los fines o en los procedimientos, generando nuevas alternativas y sugiriendo las maneras de trasladar las ideas en políticas factibles y viables...” (Quade, 1975, citado por Aguilar, 2003a:71)

En las ciencias existen distintas formas de abordar una misma problemática, debido a que existen diversas formas de ver y explicar el mundo. Y en la ciencia política y en el análisis de políticas públicas esto también se encuentra presente. Cuando hablamos del análisis con políticas públicas nos encontramos con que

existen tres niveles de abordaje de este tema, el de gobierno por políticas, el proceso de política y el enfoque de política pública.

El primero se refiere a la forma, al estilo de gobernar, mientras que el segundo hace referencia al cómo se efectúa la acción de gobierno, como se forman y ejecutan las políticas (Lasswell, 1971). En tanto, el enfoque de política pública hace referencia a una herramienta teórica que sirve para revisar las acciones del gobierno, de cómo toma decisiones. Éste último nivel será utilizado para revisar cuáles fueron las acciones de gobierno que llevaron a la puesta en marcha de un proyecto de la UACM y cómo ha ido evolucionando el sistema de certificación de conocimientos en la universidad (Aguilar, 2003a).

2.2 Enfoque de políticas públicas

Si bien es importante tener claridad de cómo ha cambiado el Estado y la forma de gobierno para comprender la toma de las decisiones y a la construcción de políticas públicas. Para efectos de este trabajo se aplicará la perspectiva del gobierno por política pública, así como del enfoque de políticas públicas de Lasswell¹² para el estudio de la política. Considerando que en este trabajo se analizará una política pública, su origen, sus fines, implementación y alcances con la finalidad de incidir en las futuras modificaciones.

El nacimiento del enfoque de políticas públicas, surge de la eminente necesidad de reformar la estructura del Estado y su toma de decisiones. Fue Harold Dwight Lasswell que en 1951 vio en las ciencias de políticas, una mejor forma para

¹² Harold Dwight Lasswell es reconocido en el ámbito de las ciencias por sus contribuciones a la psicología, la comunicación y la política, sobre todo por sus estudios del comportamiento político y por integrar al estudio de la política el "quién obtiene qué, cuándo y cómo". Realizó diversos estudios sobre los medios y la propaganda en la Primera Guerra Mundial. Durante la Segunda Guerra Mundial, Lasswell ocupó el cargo de Jefe de la División Experimental para el Estudio de la Guerra de las comunicaciones en la Biblioteca del Congreso.

la toma de decisiones, e incorporó el método científico o lo que él llamó, la inteligencia, dentro de la toma de decisiones. Para Lasswell lo que se tenía que hacer era echar mano del ámbito científico para ir depurando las funciones, alcances y la nueva estructura del Estado.

Lasswell planteó una ciencia política ilustrada, circunscrita por la razón, que le permitiera al gobierno una toma de decisiones eficiente; que diera cuenta del proceso de la política, de la elaboración, implementación y producción de ésta. Por eso enfatizó que existían dos tipos de conocimiento de la política, el conocimiento del proceso de la política y el conocimiento en el proceso de la política.¹³ El primero se refiere al cómo, a la organización y al proceso de constitución de ésta, los agentes, las alianzas, las condiciones y por qué se lleva a cabo la política, el segundo se basa en la toma de decisión y en la mejora de la política, este se centra más en los datos duros, porque pretende ver y evaluar el funcionamiento de manera que se modifique, eficiente o implemente una alternativa a la política.

El enfoque de política pública es un proceso que se divide en cuatro etapas, agenda, diseño, implementación y evaluación. En la primera fase se debe de analizar el camino que recorre un problema hasta colocarse como parte de la agenda gubernamental, para ello hay que: ver a qué autoridad le compete el tema, con qué código se presentará, quiénes son los agentes responsables de los proyectos de este tipo, por lo tanto se tienen que identificar mediadores, políticos, actores sociales y administrativos.

Es en etapa de agenda, que cobran importancia los actores quienes tejen redes o construyen alianzas, realizan movilizaciones, ponen en marcha distintas

¹³ El conocimiento, se conoce por distintos nombres, entre ellos: estudios de políticas, análisis de políticas y ciencias de las políticas.

estrategias que les permitan lograr que sus asuntos sean incorporados en la agenda, como se verá en el cuerpo del texto.

La etapa de diseño implica que al estar el tema, proyecto o problema dentro de la agenda se tiene que ver la forma en la que se va abordar, de tal manera que se de respuesta a lo que se plantea, lo cuál implica un gran reto, pues el tema debe de estar bien definido, planteado y estructurado de manera tal que pueda ser atendido de manera eficiente.

La siguiente etapa es la de implementación, proceso de interacción entre el establecimiento de objetivos establecidos en el diseño y las acciones emprendidas para alcanzar y atender los problemas planteados y llegar a determinados resultados. En esta etapa se estudia todo el proceso, hasta la aplicación del programa o proyecto y su implementación. Esto ayuda a comprender como es el ejercicio del gobierno.

La última etapa es la de evaluación en la que se estudian y verifican los efectos, impactos, así como los presupuestos de los que partían, de manera que se vea si se cumplieron los objetivos o no, cuáles fueron las razones y se tomen futuras decisiones al respecto.

Estas cuatro etapas son fundamentales para el enfoque de análisis de políticas públicas, sin embargo, este trabajo se centrará en análisis de una parte de un proyecto educativo: la etapa del diseño del sistema de certificación de la UACM, su aplicación y la posibilidad de la evaluación del mismo, que a su vez, forma parte de una política pública, la política de educación superior de la Ciudad de México.

3. Marco histórico

Esta investigación se inscribe en el marco de la reforma educativa o contrarreforma, y la aplicación de una de sus estrategias, la certificación de conocimientos en la educación superior, certificación, que además, se lleva a cabo en una nueva institución educativa que cuenta con características especiales, que serán expuestas a lo largo de éste escrito, que hacen que su proyecto educativo sea innovador.

La última reforma educativa que dio origen a las medidas que deberían de adoptar los países para alcanzar su crecimiento, tiene sus inicios en los años noventa, sin embargo, sus orígenes se remontan a finales de la década de los setenta y los ochenta. La contrarreforma dio origen a diversas medidas que incluían la puesta en marcha de nuevas estrategias que se centraban en la reorientación de la educación en función de las necesidades del sistema económico imperante.

En México, desde finales de los ochenta la educación superior ha sufrido cambios por las tendencias neoliberales que la han sumergido en una constante lucha por su sobrevivencia, lucha, que se fue agudizando cada vez más, sobre todo, a partir de 1989 con el Programa de Modernización Educativa (PME) implementado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Debido a que, las políticas educativas sufrieron un giro importante respecto a los dos anteriores sexenios; el giro constituyó un cambio de estrategia que se centro en la búsqueda del desarrollo del país bajo un proyecto económico centrado en el liberalismo económico (Mendoza, 2002).

Ante esta nueva forma de instrumentación de las políticas lo que se realizó fue un replanteamiento del papel del Estado, sobre todo porque el objetivo era la incorporación de México al primer mundo; iniciando con la entrada del Tratado Trilateral de Libre Comercio de América del Norte (TTLCAN). En este contexto de

transición acelerada el terreno educativo no podía estar al margen de estos procesos de cambio, por lo que inicio una preocupación generalizada por el mejoramiento de la calidad de la educación y por la pertinencia social de ésta en un marco de transformación social.

En éste contexto de cambios se pasó de un Estado benefactor a un Estado administrador y evaluador. Al mismo tiempo que el gobierno se convertía en gestor de las nuevas políticas educativas, dejaba a un lado el papel que tenían las universidades públicas (Mendoza, 2002).

En la primera mitad de los noventa, bajo el marco del PME y las nuevas acciones realizadas por el gobierno lo que quedo en evidencia fue el cambio en la coordinación del sistema de educación superior. Se contaban con líneas estratégicas en torno a: evaluación, competitividad para el financiamiento, apertura y vinculación social, y reordenación administrativa; que conllevaban a que a las universidades públicas se les criticara: su organización, funcionamiento, desempeño y los resultados; los cuales estaban centrados en la excelencia y la pertinencia (Alcántara, 2000).

Las reformas estaban encaminadas a una mayor intervención del Estado y la vinculación con el sector productivo. Los cambios en las políticas y estrategias apuntaba a la deshomologación salarial, la conformación de fondos específicos sometidos a concurso; a la modificación del esquema de asignación de recursos que obligaba a la diversificación de las fuentes de financiamiento, la ampliación y búsqueda de ingresos propios de las instituciones, así como al establecimiento de procesos de evaluación en: instituciones, programas, personal académico y estudiantes (Mendoza, 2002).

Estos cambios en las formas de coordinación y regulación en el sistema de educación superior, obedecieron a las transformaciones que se daban no sólo en México, sino del mundo. Donde la economía mundial exigía mayor competitividad,

productividad y eficiencia, además de mayor y mejor educación, capacitación de la fuerza de trabajo, el uso adecuado y eficiente de tecnologías propias y externas.¹⁴

Los esfuerzos que se tendrían que realizar ante la inminente globalización eran enormes, el reto se centraba en la disminución de las asimetrías respecto a las naciones más desarrolladas en cuanto a desarrollo cultural, educativo y científico-tecnológico, además del reforzamiento de la infraestructura. Por ello, era necesaria la articulación de instituciones de educación superior, gobiernos, empresas privadas y el sector social (Mendoza, 2002).

Ante tal panorama, donde las formas de coordinación y regulación del sistema de educación superior se ven forzadas a cambiar se impacta también la coordinación entre lo político, lo administrativo, lo académico, e inclusive lo corporativo dentro del sistema educativo, dándole paso a que el mercado se relacione con estas permitiendo el surgimiento de nuevos escenarios y actores en torno a la educación, y por lo tanto, a las políticas en materia educativa.

En la actualidad la forma más práctica y efectiva para llevar a cabo las tareas que se ha planteado el Estado ha sido a partir de la evaluación, debido a que con la implementación de algunos programas e instrumentos, el Estado fortalece su capacidad de conducción del sistema ya que combina la evaluación, la asignación diferencial de recursos y la competitividad.

Fue entonces, que llegaron a la educación preceptos que eran propios de otras áreas como la empresarial, términos como: competitividad, eficiencia, eficacia, calidad y certificación y que comenzaron a hacer eco en la educación superior (Mendoza, 2002).

Poco a poco estos términos pasaron a formar parte del vocabulario y del ideal a alcanzar en la educación superior. Así, en muchos países surgieron los

¹⁴ El reto para todos los países que quisieran sobrevivir dentro de la economía mundial era lograr estándares de calidad comparables internacionalmente, ser competitivos y contar con mayor apertura.

organismos encargados de evaluar, acreditar y certificar todo en el mundo académico, los conocimientos, el desempeño, los programas y a las instituciones completas. Con el pasar de los años y la implementación de las nuevas estrategias, surgieron otras vertientes de las mismas que se han ido aplicando a diversas realidades nacionales e institucionales, como es el caso de la certificación de conocimientos en la educación superior.

En el marco de estas reformas en México surgió el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Educación y otros organismos como: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el programa de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), Dirección General de Profesiones (DGP), que se encargan de evaluar, acreditar y certificar a la educación superior en su totalidad, así como los egresados de las mismas.

El diseño e implantación de los procesos de evaluación ha descansado ampliamente en la promoción de criterios de calidad y eficiencia institucional (Muñoz, 1995:34). Además de otros criterios que no se mencionan en el discurso político, entre los que podemos encontrar: distribución presupuestal, control político y ordenamiento funcional.

Los criterios más utilizados y aceptados para la reorientación de los sistemas educativos son: la calidad, pertinencia e internacionalización. Considerando que según la lógica que se utiliza desde el gobierno, la calidad depende de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, así como de la pertinencia, que descansa en la orientación de las actividades de

las universidades en respuesta a las necesidades del medio, mientras que la internacionalización obedece a la universalidad del conocimiento y su integración económica.

Con este discurso el gobierno ha impulsado el surgimiento de diversos organismos que le ayudan en la tarea de regular y evaluar los resultados que obtienen las universidades en el cumplimiento de sus funciones. Pero no sólo se trata de evaluar, si no también, de acreditar o certificar, pues la acreditación y la certificación es una constancia de credibilidad; que termina siendo un proceso de evaluación donde se ve la aceptación o no de la sociedad, donde se da crédito a un programa, grado o a una institución, en el que se asegura de qué es lo que ofrece y dice ser.

Desafortunadamente con el establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación en la educación, lo que se dejó de lado fue lo académico. En vez de hablar de calidad en relación a la búsqueda de la obtención de conocimientos socialmente significativos, lo que impera es la búsqueda de calidad en relación a la obtención de los estándares establecidos por el mercado, como la formación de mano de obra calificada.

Estas evaluaciones se aplican a los docentes, estudiantes y la institución en su totalidad. Este es otro eje de la supuesta innovación educativa; donde a través de la información se busca enfatizar el dominio hacia el sistema educativo. Esto se puede constatar con la constitución de: un examen nacional de ingreso a la universidad y un examen nacional de calidad profesional; que más que ser exámenes convencionales se han convertido en concursos de selección, los cuales han servido para implantar una educación formalista, autoritaria y regresiva.¹⁵

En la actualidad con la evaluación como una forma para legitimar las

¹⁵De la cual habla Aboites (2000) cuando habla sobre la cultura de la evaluación en México, sus consecuencias y su dinámica.

reducciones presupuestales y como forma de control, exclusión e inclusive clasificación social, el panorama no es claro.

La problemática se agrava más con el crecimiento que han tenido las instituciones educativas privadas; las cuales no sólo obtienen beneficios del Estado en lo que corresponde al no pago de impuestos, si no que inclusive reciben financiamiento de éste, restándoles recursos a las universidades públicas del país. Pese a todo, el Estado mexicano cada vez más adopta las tendencias y recomendaciones de los organismos multilaterales como: BM, UNESCO y la OCDE.

Dos fenómenos que son pieza clave en las transformaciones que ha sufrido la educación superior y han determinado su rumbo, y en particular el de las universidades públicas en nuestro país son: la privatización y la mercantilización de la educación. El principal impacto que han tenido estos dos fenómenos son: la diversificación y diferenciación, y la especialización de la educación superior.

En México el proceso de diferenciación y diversificación en la educación superior se ha basado, sobre todo, en la creación de instituciones con modalidades distintas a la universidad pública, esto es, en la presencia y desarrollo de otros subsistemas que difieren de la primera en cuanto a su organización, funciones y público al que atienden. También en la expansión de los niveles de enseñanza, particularmente el posgrado, como respuesta a las necesidades de cuadros de muy alto nivel, y a los problemas de credencialismo en el mercado laboral (Muñoz, 2002:34).

La diversificación que ha sufrido la educación superior en México abarca además de la diversificación de oferta, sistemas y de funciones, la diversificación y diferenciación por tamaño; pues existen instituciones que atienden a una matrícula considerable, pero también hay instituciones que atienden a un pequeño número.

Ante este panorama en el que los retos que tienen que enfrentar las Instituciones de Educación Superior (IES) son cada vez mayores. En donde las tendencias en torno a la educación superior han sido: restringir el crecimiento de las universidades públicas y autónomas, fomentar la creación de institutos,

tecnológicos y universidades tecnológicas en el país, tal y como se puede constatar en los dos últimos sexenios. Surgen alternativas que responden a las demandas y a la necesidad de educación superior de la población mexicana, en especial a la población del D. F.¹⁶

A pesar de que en el D. F. se concentra el mayor número de instituciones públicas como la UNAM, la UAM, el IPN y la UPN que ofrecen educación superior y que concentra la matrícula en este nivel educativo, para 2005 tan sólo el 10.2 % de la población del D. F. habían aprobado un grado de educación superior.

La oferta de educación superior en el D. F. es menor a la demanda, sobre todo por que al ser el D. F. la entidad central a ella llega gente de todos los estados de la república para realizar sus estudios. Pese a ello, ni el gobierno federal, ni el estatal habían puesto en marcha políticas de atención a estos problemas tanto que desde 1974 no se creaba ninguna universidad pública en el D. F.

No es sino hasta el 2001 que se crea una nueva universidad en el D. F., la Universidad de la Ciudad de México (UCM). Creada el 26 de abril de 2001 por medio del decreto del entonces Jefe de gobierno del D. F., el Lic. Andrés Manuel López Obrador, quien era el tercer Jefe de gobierno del D. F. Después de que en 1997 se realizaran las primeras elecciones para jefe de gobierno en el D. F., en las cuales ganó el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano,¹⁷ representando el primer gobierno de izquierda en México y con ello una nueva forma de gobierno.

¹⁶ El D. F. es la entidad federativas más poblada en México, según cifras oficiales en el D. F. para el 2000 habitaban 8 605,239 personas de las cuales sólo el 19.85 % contaba con estudios a nivel superior, mientras que en 2005 vivían 8 720 916 habitantes de los cuáles aproximadamente 8.9% estaban en edad de cursar estudios a nivel superior. Sin embargo, tan sólo el 10.2% de los habitantes del DF habían aprobado un grado de educación superior, y quienes tenían los niveles educativos más bajos son los habitantes de la delegación Iztapalapa. En 2010 habitaban 8 851 080 de los cuales sólo el 27.8% de la población en edad de cursar estudios a nivel superior, tenía estudios en éste (INEGI, 2010).

¹⁷ Cárdenas que estuvo en el cargo de 1997 a 1999 y fue relevado por María del Rosario Robles Berlanga 1999 a 2000, los dos y López Obrador eran miembros del Partido de la Revolución Democrática (PRD).

El gobierno del D. F., hasta antes de 1993, era parte de un órgano del gobierno federal denominado Departamento del Distrito Federal. A diferencia de las demás entidades federativas, la Ciudad de México no contaba con una estructura propia de gobierno, no es reconocida como estado.

De acuerdo el Artículo 44 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la Ciudad de México es la capital de los Estados Unidos Mexicanos, es el centro político del país sede de los poderes de la Unión, por lo tanto el presidente en turno era quien nombraba al Jefe del departamento del D. F., o Regente, quien gobernaba la Ciudad, en representación del Presidente de la República. El último regente fue Óscar Espinosa Villareal en el periodo de 1994-1997.

La UCM se convirtió en la primera universidad pública creada en casi 23 años en el D. F., la primera creada bajo la transición democrática. Erigida para responder a las demandas y necesidades de educación superior de la población mexicana, en especial la del D. F., como lo fuera la UAM en 1973.

Ahora la UCM en 2001, era creada para responder al mismo fin, pero en un contexto distinto a la anterior, sin embargo, algo que las hermanaba era que las dos se distinguieron por contar con proyectos distintos a los que existen en otras universidades, mismos que las han llevado a ser cuestionadas, pero, esa condición han permitido ver que es posible que funcionen proyectos alternativos al sistema imperante.

Es así que la importancia de estudiar la puesta en marcha de este nuevo proyecto, y en especial de uno de sus principales ejes, el sistema de certificación de conocimientos, reside en el hecho de estudiar una parte importante de lo que constituye la política educativa del Gobierno del Distrito Federal (GDF). Esto bajo el entendido de que la educación es de importancia para el interés público y, por tanto, para el Estado y el gobierno, como se revisó en párrafos anteriores.

4. Estado del Arte

Al realizar una primera búsqueda de documentos referentes al tema de la certificación de conocimientos me he encontrado con que existen pocos trabajos e información respecto a su impacto, análisis, evaluación, en la educación superior. Los existentes se enfocan principalmente a la certificación sistemas de gestión, procesos, servicios, productos y personas respecto de conocimientos habilidades y competencias en determinadas áreas, principalmente en tecnología e información, por ejemplo: el uso de paqueterías, dominio de un idioma y herramientas especializadas.

El mayor número de material respecto a la certificación se encuentra en ingles y hace referencias a la certificación de expertos en alguna área del conocimiento dentro de las que destacan: la información, documentación.

En México algunos trabajos sobre el tema sólo le dedican un capítulo o mencionan su significado en la educación. Por ejemplo en el ensayo de Mendoza Rojas Evaluación (s/f), "Acreditación, Certificación: Instituciones y mecanismos de operación", publicado por la ANUIES, se hace una revisión histórica de la evaluación en México, y se plantea cuales son los retos que el país debe enfrentar en torno a la evaluación y acreditación.

Los trabajos existentes se centran más en los modelos de certificación institucional, en las herramientas de evaluación de la calidad educativa, el desempeño docente y en la generación de la calidad y flexibilidad laboral. Como es el caso de los estudios sobre el impacto de la aplicación de las normas establecidas por la Organización Internacional de Normalización (ISO), como la ISO 9000 y la ISO 9001, de la aplicación de exámenes generales de conocimientos o de ingreso a la educación. Otro tema que ha sido muy estudiado y que se relaciona es el de la

evaluación, sus implicaciones, alcances y variantes en el marco de la contra reforma.

También existen algunos trabajos donde se resalta la importancia de la evaluación y la certificación como herramientas de la cultura de aprendizaje durante la vida, como parte de la formación continúa.

Las investigaciones que se han realizado y donde se trata algún tema de la UACM en estos, sus diez primeros años, son pocas, la mayoría son tesis, dentro de las que destaca la tesis de doctorado de Florencia e. Addiechi Barraza *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio: un acercamiento crítico a la identidad del académico mexicano (2009)*.

Sin embargo, las existentes son de diversos temas entre los que se encuentran: la tutoría y asesoría, la autonomía y la fundación, en ninguna de estas se estudia el sistema de evaluación o la certificación de conocimientos en su totalidad, sólo se menciona el tema o se dedica algún capítulo o aparatado al éste, como el caso del trabajo de Tania Carbajal Carmona (2010) en su texto *Diseño e implementación de un proyecto educativo. El caso de la UACM, Una revisión desde el enfoque de las políticas públicas*. Pese a ello tengo conocimiento de que existen algunos académicos realizando investigaciones sobre el tema pero que aun no se publican.

En cuanto a las investigaciones realizadas específicamente sobre la certificación de conocimientos en la UACM me he encontrado con algunos artículos, como: *Certificación en la UACM* de Carlos Eduardo González Hernández, *La Certificación: Presupuestos y Referentes* de Octavio Campuzano los cuales se concentran en una memoria resultado del Primer foro sobre educación en la UACM, que se llevó a cabo en el 2006. Otros artículos están publicados en revistas de educación o ponencias para coloquios o convenciones.

Otro tipo de documentos son los emanados de la propia institución en los que se expresa el fin de la certificación y los principios que la guían, tales como: *La Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* y *El Proyecto Educativo de la UACM*.

En la *Ley de la UACM* y *el Proyecto Educativo de la UACM*, así como en los diversos textos escritos por Manuel Pérez Rocha sobre la evaluación educativa, se hace hincapié en la separación entre docencia y certificación. Donde se menciona que ésta última está condicionada únicamente a la demostración de los conocimientos que implica certificar, de manera que el estudiante no quede bajo la coacción de otros requisitos para que se les otorguen los certificados y títulos.

La idea de la separación entre la certificación y la docencia viene de la idea de que las dos son funciones que corresponden a valoraciones y conceptos distintos, debido a que la certificación tiene un propósito utilitario, donde por ejemplo: un estudiante busca certificar porque con el certificado va a ir a buscar algo a cambio, un puesto en un centro de trabajo o el ingreso a otra institución educativa. Esta postura se respalda posteriormente con el texto *Los exámenes* escrito por Pérez Rocha como parte de la colección Galatea publicada en 2006.

Existen otros documentos donde se plantea qué es la certificación en la UACM, los cuales forman parte de documentos más amplios donde se explica o expone el proyecto educativo de la universidad entre estos se encuentra el material del *Curso de Introducción al proyecto UCM y UACM* en sus distintas versiones (2004, 2007), *El Proyecto Educativo de la UACM, versión para estudiantes* (2008).

En los documentos realizados por la comunidad universitaria de la UACM se dan algunos antecedentes del origen de la certificación, se expresa la experiencia que se ha tenido en el proceso, principalmente se manifiesta un sentido de preocupación o disgusto sobre la implementación de la certificación, como lo expresa Barrueta Ruiz (2006:119), “La evaluación para la certificación de

conocimientos en la UACM ha terminado por convertirse en diferentes espacios académicos, que difícilmente lo reconocerían a viva voz, en uno de los principales fantasmas que recorren el imaginario tanto de profesores, como de estudiantes de nuestra institución”.

Además de los documentos antes mencionados, no existe algún documento institucional en el que se dé cuenta del impacto, logros o resultados que hasta la fecha haya alcanzado el sistema de certificación de la institución, y de existir esta clase de trabajos aún no han sido dados a conocer a la comunidad.

Lo que existe respecto a la certificación de conocimientos en la UACM es una base de datos y documentos realizados por la CCyR en los que se lleva el registro de las certificaciones que se han aplicado, de cuántas han sido aprobatorias y cuántas no y de cuál es el promedio de certificación por periodo, año, carrera y colegio.

Capítulo II El proyecto de una universidad para la Ciudad

El proceso de construcción e implementación de las políticas públicas comprende e incluye actores, decisiones, desarrollos y resultados. En este capítulo se analizan dos de las etapas más importantes de ese proceso, la primera hace referencia a la agenda y a los cuatro flujos que permiten que un asunto sea incorporado a ésta: el de las personas, los problemas, las soluciones y las oportunidades de elección; puesto que un asunto de políticas públicas no puede ser atendido si no se le incorpora dentro de la agenda de la institución o el organismo a quien compete.

La otra etapa es la del diseño, para comprender en qué consisten éstas etapas, se presenta una breve exposición de lo que en las políticas públicas significa la agenda y el diseño, posteriormente expongo en qué consiste el proyecto educativo de la UACM y cuál es el sistema de evaluación en la UACM.

1. Los actores y la agenda del Gobierno del Distrito Federal

La formación de la agenda es un proceso mediante el cual cierto asunto o problema que llama la atención del gobierno deviene materia de política pública. El hecho de que exista un tema o un problema no es una casualidad; en el caso de las políticas públicas los problemas no son datos a priori, sino resultados de definiciones. Los problemas son hechos, creencias y valores, interpretados de diferentes formas por los actores: “son construcciones sociales que reflejan concepciones específicas de la realidad” (Cobb y Elder, 1984:77).

Para Charles D. Elder y Roger W. Cobb (1984) que un asunto sea considerado como importante y forme parte de la agenda resulta de una compleja interacción de cuatro factores elementales: el flujo de personas (actores), el flujo de

cuestiones (problemas), el flujo de las soluciones y el flujo de las oportunidades de elección. Estos flujos representan el proceso que se lleva a cabo para la conformación de la agenda y permiten ver que este es un proceso dinámico y coyuntural que contiene un alto índice de azar.

Pero, ¿Por qué en el D. F. se gestaron nuevos proyectos educativos y en especial una universidad para la ciudad? ¿Qué es lo que permitió que se creara la UCM? ¿Quiénes fueron los actores que participaron en ello? ¿Cuál era su proyecto, sus intereses, prácticas, relaciones? Estas son las preguntas a las que responde este capítulo.

En la definición de la agenda se sopesan o calibran medidas que pueden construir el problema en cuestión y, por tanto inciden en las opciones para atender la concreción de la respuesta final. Para tomar una decisión en este sentido, se tiene que tomar en cuenta el contexto, a las personas involucradas en el problema, las posibles soluciones y las oportunidades de elección; porque la opción elegida define el camino a seguir con la política.

La definición clara y puntual de un problema es importante para la formulación de las políticas públicas. Sin embargo, es algo complejo, pues en ese proceso se juega con las interpretaciones: cada actor le da un significado que se constituye de creencias empíricas y obligación moral; por ello se requiere tener claro el problema y el tipo de respuestas que se le pueden dar; en este juego de significados e interpretaciones, se decide el futuro de la política pública; la definición del problema que es la guía para el camino a seguir.

Para la formación de la agenda se seleccionan y se definen estos problemas, los cuales afectan la vida de las personas y su visión de la realidad. En el caso que nos ocupa, es la respuesta al problema de la falta de cobertura de educación superior en el D. F., problema que se presenta en una entidad que tiene condiciones muy específicas que hacen que cualquier problema que se presente en

ella obtenga un estatus especial, y no me refiero sólo al número de habitantes en ella, sino también a su estructura de gobierno, y el espacio territorial que ocupa y con quienes lo comparte de alguna forma.

El D.F. es la capital de la República Mexicana y sede de los poderes federales del país, en ella se encuentra el Presidente, el Congreso de la Unión y la Suprema Corte de Justicia de la Nación. La también llamada Ciudad de México es el centro político y económico del país. Es la segunda entidad federativa más poblada en México tan sólo detrás del Estado de México, según cifras del INEGI en el Censo de población y vivienda 2010, el D. F.; en 2010 vivían 8, 851,080 habitantes. Mundialmente ocupa uno de los diez primeros lugares entre las ciudades más habitadas, al lado de ciudades como Tokio, de acuerdo con cifras de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Es en ésta ciudad, en la que se desarrolla la coyuntura que permite el surgimiento del proyecto de una universidad.

La Ciudad de México se fue transformando en su estructura de gobierno desde finales de la década de los noventa, de tal manera que en 1993 se modificó la *Ley Orgánica del Distrito Federal*, otorgándole a la Asamblea de Representantes del Distrito Federal un nuevo carácter y nombre, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, a esta modificación se le unieron otras en 1997 y en 2000, que dotarían al D. F., de una estructura y un nuevo sistema de gobierno, donde existiría un jefe de gobierno, jefes delegacionales y órganos de gobierno, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 122 de *la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

En 1997 se realizaron las primeras elecciones para Jefe de Gobierno del D. F., en las que ganó el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, quien años antes en 1988, había contendido en las elecciones para presidente de la república, como candidato del Frente Democrático Nacional.¹⁸

¹⁸ Es en estas elecciones que se llevó a cabo la famosa caída del sistema, pues según los resultados preliminares quien estaba al frente era Cárdenas, sin embargo, pese a la duda de la existencia de un

El cambio en el sistema de gobierno en el D. F. representó la transformación en la forma de administrar y gobernar a la ciudad. Con una nueva forma gobierno había necesidad de crear toda una estructura que permitiera el funcionamiento de los nuevos órganos de gobierno, Asamblea Legislativa del D. F., y el Tribunal Superior de Justicia del D. F.

En estas circunstancias, sería adecuado hablar de políticas locales sólo a partir de 1997 cuando, con la constitución del primer gobierno electo inicia la fundación formal del gobierno local, la configuración de los órganos tomadores de decisiones sobre los asuntos internos, aunque todavía sujetos a diversas regulaciones y candados constitucionales (Carbajal, 2010:29).

Con la nueva estructura se tendrían que enfrentar nuevos retos, entre ellos, la cobertura de la educación superior, un problema ya viejo en México.

La carencia de instituciones de educación superior después de los ochenta se fue configurando rápidamente como problema, al menos para la población que; después de haber gozado una etapa de oportunidades de acceso y de crecimiento de matrícula en la educación superior, proceso conocido como la masificación de la educación; pasó a la lucha por obtener un lugar dentro de alguna institución de educación superior. Esta lucha es el resultado de la reducción de la matrícula en la educación superior y la escasez de instituciones (Mendoza, 2002).

Esta crisis en la educación, tenía sus orígenes en una crisis más profunda, la crisis económica que abatió al país a inicio de la administración de Miguel de la Madrid, así que el gobierno tuvo que ir perfilando su estrategia política.

fraude electoral y de las movilizaciones ciudadanas quien fue proclamado presidente fue Carlos Salinas de Gortari. Estos hechos dieron origen a la formación del Partido de la Revolución Democrática (PRD) fundado el 5 de mayo de 1989, que tiene como antecedente al Partido Mexicano Socialista (PMS). El PRD inmediatamente se identificó como un partido de izquierda, debido a que había surgió de la coalición de diversos partidos y movimientos de izquierda mexicana como el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), Partido Socialista Unificado de México (PSUM), Partido Patriótico Revolucionario (PPR), Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP), Unión de la Izquierda Comunista (UIC). Así poco a poco el PRD se fue convirtiendo en una fuerza política (PRD-DF; 2011).

El gobierno se encontraba ante un dilema: de acuerdo con la lógica de racionalidad económica en función de la disponibilidad de recursos, la política hacia la educación superior tendría que limitar el acceso a la misma reorientando la demanda a opciones terminales en el nivel medio y superior y estableciendo topes para el ingreso a las universidades (Mendoza, 2002:168).

Esta acción formaba parte de una estrategia de ajuste económico para superar la crisis, sin embargo, la estrategia fue impactando negativamente los niveles de vida de la población, y por supuesto en el subsidio federal para la educación superior.

Así la universidad que estaba más vinculada a la idea de comunidad, se convirtió paulatinamente en complejo sistema organizativo como menciona Mendoza (2002) de la universidad gobernada por académicos se pasó a la universidad en manos de las burocracias administrativas. De esta nueva idea de universidad y dinámica en el sistema educativo, surgieron los exámenes de selección como: el examen de ingreso a la educación media superior, Exani I y el examen de ingreso a la educación superior, Exani II, que eran aplicados por el CENEVAL en la Zona Metropolitana.

De este proceso resultaron los movimientos de rechazados: miles de jóvenes que, año con año, son excluidos de la educación superior pública, y que hoy se organizan en demanda de un lugar en alguna institución. Sin embargo, pese al aumento de población joven que deseaba ingresar a los estudios de nivel superior, el gobierno federal no había puesto en marcha políticas de atención a la cobertura de la educación. Como menciona Carbajal (2010), “No obstante el planteamiento de este problema por diversos especialistas, la respuesta del gobierno había sido la inanición o desde otro punto de vista dejar que otros hagan”.

En teoría se dice que los problemas y las prioridades de la agenda se construyen socialmente. En una democracia la agenda debería reflejar los problemas, prioridades y preocupaciones de la comunidad, atendiendo a lo que

Cobb y Elder (1984) llaman la agenda sistémica. Sin embargo, “no siempre el Estado puede enfrentarlos a todos por múltiples razones: falta de recursos, tiempo, circunstancias, presiones, interés, etc. El Estado entonces, enfrenta de manera prioritaria aquéllos que socialmente obedecen a una mayor presión, o tienen una mayor incidencia” (Salazar, 2008:41). Aquí nos encontramos con que sencillamente el Estado dejó que la educación privada ganara terreno y fue así que aumentó el número de instituciones privadas que ofrecían educación superior.

Entre 1980 y el año 2003, la matrícula total de licenciatura de la educación superior privada en México creció un 528%, superando el crecimiento que en el mismo periodo tuvo la educación superior pública (que alcanzó) sólo el 40%. Así mientras que en 1980 estaban inscritos un total de 96 mil 816 estudiantes en alguna modalidad de la educación superior privada, en el 2003 la cifra asciende a un total de 620 mil 533 estudiantes (Acosta, 2005:26).

El aumento de la matrícula y el número de instituciones privadas que ofrecían educación superior en México, estaba relacionado con diversas causas como: “la incapacidad de sector público por absorber la demanda de los niveles previos a la educación superior, producto de restricciones financieras y presupuestarias” (Acosta, 2005:27), la feminización de la matrícula, así como la ampliación de las políticas que favorecieron el crecimiento de estas instituciones.¹⁹

En este contexto de crecimiento desigual entre las universidades privadas y públicas, el GDF le apostó a la atención de una problemática que no había sido atendida por el Gobierno federal, la de la cobertura en educación superior pública en el D. F. Esto fue posible porque el GDF comenzó a generar una forma de gobernar la cual se centraría en el gobierno por políticas públicas (Carbajal, 2010).

¹⁹ Para conocer más de las causas que permitieron el crecimiento de la educación superior privada en México, véase: Acosta Silva, Adrián (2005) “La educación superior privada en México”, Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Acosta2005.pdf>>

Rápidamente el GDF se comenzó a diferenciar de la forma de gobernar del Gobierno federal, por ser un gobierno que tenía sus orígenes en la izquierda, y que se identificaba más con el Estado Benefactor donde el gobierno es el garante de los derechos de los ciudadanos, sus políticas se encaminarían a atender las necesidades de los ciudadanos poniendo en marcha múltiples programas de apoyo a los habitantes de la ciudad.²⁰

En el proceso de toma de decisiones que implica la selección de asuntos que esperan ser atendidos, no existe una jerarquización de los problemas, sino que su atención está dada por las circunstancias: el poder de los actores que los abanderan o respaldan, la coyuntura y la factibilidad en su atención, de tal manera que coincidan estos en un mismo tiempo.

Aquí vemos que la coyuntura para la creación de una nueva universidad pública en el D. F, se dio a partir de la entrada de un nuevo gobierno al D. F. pues las políticas públicas son las respuestas del Estado a los problemas sociales, y los representantes de la sociedad ante el Estado son quienes toman las decisiones para formular y poner en práctica las respuestas a dichos problemas. Así, la toma de decisiones no sólo depende de un actor, mucho menos de una sola decisión, si no de un conjunto de decisiones de una diversidad de actores que cuentan con diferentes significados e interpretaciones del problema.

Los actores que definen la agenda no son estáticos, cambian según el proyecto y el tiempo. Por lo tanto, colocar un problema como prioritario en la agenda tiene un limitado número de oportunidades que depende de un sin fin de elementos. En la arena pública, como le llama Aguilar (2003b), es donde se definen los problemas públicos y los actores tienen un papel preponderante: ellos son

²⁰ Dentro de los programas más conocidos del GDF, podemos encontrar el Apoyo a Adultos Mayores, el programa Prepa Sí, Niños Talento, Programa de Apoyo a Madres Solteras y desempleados (GDF; 2010).

quienes definen los problemas, son quienes juegan en la arena. Los actores tienen un nivel de participación distinto en función tanto de sus responsabilidades como de su margen de acción; aunque, en esencia, todos juegan las mismas reglas, algunos tienen mayor acceso a la toma de decisiones y al poder que otros.

Dentro de los diferentes tipos de actores destacan los políticos y/o sociales. Los actores de tipo político son fundamentalmente los partidos y los movimientos políticos; y los actores sociales son: los movimientos sociales u organizaciones sociales que desean que determinado tema se considere como problema político, para que sea atendido (Salazar, 2008).

Con tales premisas y remontándonos a las causas que dieron origen a la UACM, antes de que se hablara de construir una universidad, allá a mediados de los noventa por representantes del gobierno, -que en este caso se desempeñaron como actores políticos- proponían remodelar la antigua Cárcel de Mujeres para ubicar un penal de alta seguridad, enfrentaron el rechazo de la comunidad de Santa Marta Acatitla, en Iztapalapa, quienes demandaban el terreno para uso comunitario.

Estos actores, los habitantes de Santa Marta, fueron quienes pusieron en evidencia un problema y una necesidad, sin embargo, que se atendiera la problemática, y que se orientara hacia la de educación, en un contexto en el cual por años la cobertura no había sido del interés del gobierno, no fue casual, pues para incluir tal demanda en la agenda gubernamental se requiere de arreglos políticos. Además, los problemas no emergen directamente de situaciones, sino que requieren de la interpretación y definición, y aquí quienes los interpretaron y defendieron fueron el Jefe de gobierno del D. F. López Obrador y Manuel Pérez Rocha, quien trabajaba como funcionario en el GDF.

Igualmente los funcionarios públicos, los grupos de intereses, los profesionales de las políticas son actores indispensables en la definición de las políticas públicas. Ellos son quienes presionan al Estado para dar respuesta a las

problemáticas, ya sea de manera directa o indirecta. Todos los actores, funcionarios, grupos de interés, profesionales de las políticas creen tener el derecho a participar en el diseño de las políticas, y por lo tanto, tener derecho a participar en la formación de la agenda.

Si bien existen actores centrales y periféricos, según sus recursos y organización, las políticas públicas tienden a favorecer a los grupos más privilegiados, poniendo en desventaja a los más desfavorecidos. Esto sucede no sólo por el poder de comunicación y financiero, sino por la falta de organización de estos grupos. Sin embargo, el grupo de los organismos profesionales, o comunidad de profesionales de las políticas juega un papel de contrapeso de los grupos privilegiados, en la medida en que introducen en las políticas sus puntos de vista.

En nuestro caso, los actores centrales en el proyecto de la universidad, eran: los colonos de Santa Martha que a partir de una demanda focalizada lograron ubicar en la agenda el tema de la educación, al solicitar la construcción de una preparatoria; y por otro, los representantes del gobierno, en este caso los integrantes del gobierno: el Jefe de Gobierno del D. F., López Obrador, junto con el Ingeniero Pérez Rocha, quienes tuvieron la visión de poner en marcha un proyecto que dotaría de educación a la población más necesitada del D. F.; a la par, fueron ellos quienes trabajaron por el reconocimiento y la aceptación del proyecto.

Como funcionario, López Obrador tuvo la visión para aceptar el proyecto que le presentó Pérez Rocha, un especialista en educación. Ellos fueron los principales actores que se propusieron dar respuesta a la solicitud de educación de los colonos de Iztapalapa. Estos dos actores no fueron los únicos que participaron e influyeron en la incorporación de la problemática en la agenda, también en el movimiento para la recuperación de los terrenos que constituían la antigua Cárcel de Mujeres participaron otros actores como: organizaciones sociales y líderes locales pertenecientes al PRD, quienes presionaron al gobierno para que no se construyera

un nuevo penal. Esto fue aprovechado después por López Obrador quien le dio certidumbre a lo que se venía haciendo, desde 1999, en los terrenos recuperados, donde maestros y padres de familia habían comenzado un proyecto de preparatoria que más tarde daría origen a las 16 preparatorias que constituyen el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) y posteriormente a la UCM, ahora UACM.

Que después de muchos años se creara un proyecto de educación en la ciudad no fue casual, mucho menos que se planteara un sistema de preparatorias y una universidad pública, que se construirían en las zonas más pobres del D.F.

La construcción de la universidad y las preparatorias no era un proyecto exclusivo de un candidato o de una coyuntura volátil propiciada por la interacción de los actores demandando una situación específica, sino que formaba parte del diagnóstico realizado por el PRD-D. F. con el cual se constituyó la plataforma electoral de 1997 y a partir del cual se elaboraron documentos posteriores que configuraron la política social del GDF, en los periodos de Cárdenas y López Obrador (Carbajal, 2010:37).

Podemos preguntar por qué hasta la administración de López Obrador se puso en marcha una política de atención a la cobertura de la educación superior, si existía un estudio previo y si el PRD gobernaba la ciudad desde 1997. Sin embargo, hay que recordar que el reto al que se enfrentaba el recién creado gobierno del D. F. no era sencillo: poner en marcha una administración era la prioridad, como menciona Carbajal:

En el caso de la creación de la UACM podemos ver que aunque el proyecto ya existía desde la campaña del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, en 1997, no se concretó sino hasta el siguiente periodo de gobierno con López Obrador López Obrador. La explicación engloba factores distintos que incluyen, entre otros, la priorización de las actividades ante una tarea principal de descentralización administrativa, la falta de presupuesto y el periodo de gobierno reducido debido a la candidatura del ingeniero Cárdenas a la presidencia de la república (Carbajal, 2010:36).

Por eso, en el gobierno de López Obrador en el marco del “Programa General de Desarrollo del GDF 2000-2006”, aparece enunciada por primera vez la necesidad de una universidad; y posteriormente en el documento La política social del GDF. 2000-2006, una valoración general, dentro del apartado de políticas para garantizar los derechos sociales se resalta el carácter de la UCM.

Contar en la Ciudad de México con una nueva universidad pública, autónoma y gratuita, es uno de los resultados más importantes del Gobierno del Distrito Federal en la garantía del derecho a la educación, particularmente de los jóvenes, quienes son los más afectados por la creciente exclusión de la educación superior (GDF; 2006).

Con la creación de la UCM, el GDF respondió a una de las demandas locales, no atendidas por años, por los gobiernos federales que habían priorizado la atención de otras problemáticas. En ello influyó el hecho de que el D.F. estaba sujeto a las decisiones del Presidente de la República y, por lo tanto las políticas que éste adoptara para el país, impedía la atención de otros asuntos en la ciudad.

En este sentido, resulta relevante la participación de actores especiales que incidan en la formación de agendas que se dan en diversos niveles, en los subgobiernos, de los cuales unos son más rígidos que otros, y tienen un control variable en cuanto al acceso a su agenda.

Algunos actores delimitan más el acceso a la agenda y por lo tanto a las posibles soluciones, mientras que otros permiten la injerencia en ciertos momentos o temas. Aquí cobran relevancia los *issue entrepreneurs*, (empresarios de asuntos), como los llama Eyestone (1978) quienes proporcionan o defienden ciertas cuestiones concretas y están fuera o dentro del gobierno, son actores que realiza el papel de ayudantes. Ellos son quienes interpretan los hechos, ven los problemas, los definen y los presentan para su incorporación a la agenda. Son quienes, para

acceder a la agenda, exponen el problema de manera que sea políticamente creíble y aceptable (Cobb y Elder, 1984). Esta tarea le fue encomendada a Pérez Rocha, quien defendió la pertinencia y relevancia del tema cuando el Gobierno federal puso en tela de juicio la actuación del gobierno del D. F. por haber constituido el IEMS y la UCM: pues para el Gobierno federal, el Gobierno local no tenía facultades para atender los temas educativos.

2. La oportunidad de la puesta en marcha del proyecto

Para plantear soluciones, en el proceso de formación de la agenda se necesita proyectar diversas posibilidades de solución, pues éstas en su conjunto constituyen el problema. Como sostienen Cobb y Elder (1984:93) “en la calidad de un problema o de un fenómeno depende de la posibilidad de percibir su solución”.

En el caso que nos compete las soluciones vinieron de la mano de López Obrador y Pérez Rocha, quienes ante los problemas concretos de la población de Iztapalapa, presentaron una alternativa de solución a uno de ellos, el de la cobertura de educación. Al respecto, plantearon un proyecto educativo que articulaba la educación media y superior, un proyecto que no sólo respondería al problema local existente en una colonia del D. F., sino a un problema general de esta capital, que a su vez forma parte de toda una discusión, de una demanda que por años venían manifestando los jóvenes de la Ciudad de México: la falta de instituciones de educación media y superior en el Valle de México, problemática que no había sido atendida por el gobierno federal, y que capitalizó el gobierno local.

El problema de cobertura no fue tomado seriamente por el gobierno federal, pues por muchos años dejó que el problema creciera y que otras instancias se hicieran cargo de éste, consecuencia de ello fue el aumento de universidades e

institutos particulares que ofrecen educación superior. Sin embargo, el gobierno local realizó lo contrario, pues vio las oportunidades que este tema le traería en el futuro, debido a que los costos eran bajos en comparación con las ganancias que podrían traer a futuro para el PRD y López Obrador.

Así, con cuatro años de gobierno en la ciudad y una nueva estructura de gobierno, el GDF generó una política de atención a la educación, que iniciaría con un ambicioso proyecto, la creación de un nuevo sistema de educación en la Ciudad de México, sistema que en sus inicios formó parte del *Programa Integral de Educación Media y Superior*, que estaba a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social (SDS).

En aquel proyecto se articularían el IEMS, creado el 30 de marzo de 2000 y la UCM. Esta situación creó una controversia entre el Gobierno federal y el Gobierno local.

La controversia cobró importancia cuando el GDF después de poner en marcha su primera preparatoria, planteó la creación de 15 preparatorias más, que se construirían en cada una de las delegaciones políticas del D. F., las cuales estarían relacionadas con una universidad. La controversia siguió con la validez de los estudios, pues el gobierno federal aludía que estos no tenían validez debido a que al gobierno local no tenía atribuciones en materia educativa, pues de acuerdo a lo establecido en la *Ley General de Educación*, hasta antes de 2004, sólo las entidades federativas tenían facultades en materia educativa. La controversia duró varios meses, incluso se llegó a plantear la incorporación de la UCM a la UAM.

La polémica anterior concluyó en el verano de 2001 cuando se demostró que esa situación sólo aplicaba para la educación básica y que el objeto de la controversia era de educación media y superior, fue entonces que la Secretaría de Desarrollo Social (SDS) y la SEP firmaron un documento que permitiría el registro

de las instituciones creadas por el GDF y por lo tanto se obtenían facultades en materia de educación.²¹

Pero el problema no se circunscribía a la creación de nuevas instituciones educativas; se refería también al proyecto en sí mismo, mientras en el D. F. existían exámenes de selección para el ingreso a estos niveles, en los dos nuevos proyectos se propuso eliminar los mismos, y se dejaba como únicos requisitos de ingreso: la correspondiente solicitud y el certificado de estudios del nivel escolar anterior.

Estas propuestas implicaron una confrontación directa con el sistema propuesto y defendido por el Gobierno federal, el cual contemplaba acabar con los criterios de exclusión y selección a los cuales se somete a miles de jóvenes que desean ingresar a estos niveles educativos. No examen de selección, ni cuotas o promedios son decisiones que reivindicaban las luchas de diversos sectores sociales por la educación pública, gratuita y el derecho a la educación; recordemos el movimiento de 1999 en la UNAM y el movimiento de estudiantes excluidos año con año, cada vez que se aplican los exámenes de ingreso.

En el caso de la UACM, es a Pérez Rocha a quien se le debe que el proyecto fuera puesto en la agenda, porque no sólo elaboró el proyecto, sino que lo promovió en el espacio político. Como buen promotor, estuvo listo para aprovechar las oportunidades de elección. Él respondió a la solicitud de López Obrador de desarrollar un proyecto educativo; defendió ante las instancias gubernamentales la pertinencia de un proyecto como ese; incluso defendió el derecho del gobierno del D. F. a proporcionar educación media y superior a la población.

²¹ En el artículo *Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Respuesta a un reclamo* de Federico Anaya Gallardo, publicado en la Revista az (20027), se puede encontrar mayor información sobre la controversia entre el Gobierno federal y del Distrito Federal sobre el derecho de este último a ofrecer educación.

Sin embargo, todo esto no podría haberse gestado sin una coyuntura en la que coincidieron el Jefe de Gobierno y la constitución de la Asamblea Legislativa del D. F., ambos avalaron conjuntamente el proyecto de creación de la UCM y la dotaron de recursos y de autonomía. Sin olvidar que existía un proyecto previo, el de una preparatoria, -que los colonos con ayuda de algunos profesores tenían ya en marcha- en la zona de Iztapalapa.

Cuando se quiere introducir un tema dentro de la agenda es imprescindible analizar, aprovechar la coyuntura y las oportunidades de elección, siendo esta última uno de los temas esenciales en la construcción de la agenda y constituyen el último flujo al cual se refieren Cobb y Elder (1984). Recordemos: la agenda está constituida de compromisos anteriores y obligaciones, que limitan la introducción de nuevos temas en ella; aquí podemos entrever que las condiciones para entrar en la agenda son variables, sobre todo cuando la receptividad de los funcionarios varía según el ambiente político (Cobb y Elder, 1984).

Dentro de las oportunidades de elección se encuentran las prácticas institucionales y rutinas en la vida política; por ejemplo, los procesos pre-electorales, pos-electorales y los cambios de administración. Hay que recordar que, con el cambio de personas, vienen nuevas oportunidades, incluso de colocar en la agenda un tema presentado con anterioridad, pues cada persona tiene percepciones distintas de un mismo tema. Y en este tema estas oportunidades no se dejaron perder.

Las oportunidades en la política van y vienen según el ambiente electoral del momento, sobre todo en un proceso de elección de gobernantes. Los llamados empresarios de la política están al pendiente de la conexión entre un problema y su solución, ellos ven que la solución: sea económica y políticamente viable, de manera que llame la atención de los dirigentes de la política.

Para colocar un tema en la agenda hay que buscar las oportunidades, vigilarlas y aprovecharlas, incluso cuando se requiera de reformular el problema. Hay ciertos eventos que pueden ser clave y requieren de acción inmediata, en momentos de crisis; por ello, siempre se debe cultivar un clima de opinión, en otras palabras, un ambiente positivo para el tema, y contar con patrocinadores de las políticas, que fomenten un ambiente propicio para, incluso, crear un clima de urgencia y crisis que permita colocar el tema dentro de la agenda.

Las oportunidades dependen mucho del clima, de los tiempos políticos y de tendencias, como las que se dan en los periodos de reformas, que finalmente llevan a procesos de consolidación y reacción. Para la UCM este clima fue favorable: los actores aprovecharon las condiciones para presentar y poner en marcha una nueva universidad.

El reto de crear una nueva institución no fue fácil, pero se logró porque existían las condiciones para su creación. Se contaba con los actores y las fuerzas necesarias para lograrlo, por un lado estaban los dos órganos de gobierno: el Jefe de Gobierno del D. F. y parte de la Asamblea Legislativa quienes apoyaban dicho proyecto o, al menos, la idea de ampliar la oferta de educación media y superior; de otra manera hubiera sido más complicado; además, se atendía a una demanda social que durante varios años, el gobierno federal se había negado a responder, en materia de educación pública.

Que este tema fuera relegado de la agenda federal, fue aprovechado por el gobierno local; quien atendió un problema público que durante años estuvo fuera de la agenda pública, o al menos no había sido atendido. El Gobierno del D. F. aprovechó el proceso de legitimación y legalización para poner en marcha su política educativa. Coincidiendo con lo planteado por Carbajal (2010) cuando sostiene que tres puntos favorecen la incorporación de un asunto en la agenda institucional: "1) que dicho problema se convierta en un objeto de atención amplia

por parte del público, 2) que ese público comparta la idea de que es necesaria una o más acciones para su resolución y 3) que esas medidas sean competencia de alguna entidad gubernamental”.

La respuesta al problema socio-educativo llegó con el creador del proyecto, Pérez Rocha cuyas ideas coincidieron con las expresadas por López Obrador. A ello se sumaron las favorables condiciones financieras y jurídicas para ponerlo en marcha.

La UACM, en sus inicios fue creada con el objeto de contribuir a satisfacer las aspiraciones y necesidades educativas de la población de la Ciudad de México, y elevar constantemente dichas aspiraciones, ampliando las oportunidades de educación universitaria a su alcance, y comprometiéndose con la construcción de una sociedad justa y democrática, como se establece en la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. La creación ésta como un órgano del GDF, representó un reto para el futuro de la universidad, esto es, garantizar las libertades indispensables para el ejercicio de sus funciones sustantivas.

El proceso de agenda del problema de cobertura de educación superior en el D. F. culmina con el *Decreto de Creación de la UCM* en 2001 y la publicación de la *Ley de la UACM* en 2005. Junto con el *Proyecto Educativo de la UACM*, dicha ley constituye uno de los dos documentos que dan sustento y guían el proyecto de la nueva universidad de la ciudad capital de nuestro país.

3. Construyendo un sueño

Diseñar es una tarea que lleva su tiempo y requiere tener claros los objetivos a alcanzar, pues al estar un problema dentro de la agenda política lo que sigue es ver de qué manera se abordará y plantear “las opciones de política posibles”. Charles Lindblom (1959).

En el estudio de las políticas públicas el diseño es una etapa clave que permite analizar cuál fue el primer paso para la conformación de una política pública y su puesta en marcha. En las políticas públicas tiene diferentes formas de verse, sobre todo porque en él está la toma de decisiones.

Lindblom (1959) por ejemplo, explica la etapa de diseño a partir de dos perspectivas: la primera la racional-exhaustiva, en la que se plantean diversos escenarios que posibiliten la puesta en marcha de la política, se analizan los escenarios y las experiencias que surjan de estos, de tal forma que se optimicen los recursos, se agoten todas las posibilidades y se toman decisiones. La segunda perspectiva es la de comparaciones sucesivas limitadas, que es conocida también como ir paso a paso, en esta perspectiva lo que se hace es ir comparando con experiencias anteriores y se toman las decisiones.

Cada una de las perspectivas tiene ventajas y desventajas, en el caso del racional-exhaustiva podemos elegir la mejor opción, debido a que uno puede imaginar una infinidad de escenarios y ponerlos en marcha, no obstante, sus desventajas son evidentes: no se pueden agotar los escenarios imaginados, los gastos y el tiempo para hacerlo es mayor y no siempre se cuentan con los recursos necesarios para hacerlo; mientras que en la de comparaciones sucesivas limitadas todo es más ágil, en ella se rescatan decisiones tomadas con anterioridad para problemas parecidos al que se tenga, se puede ahorrar dinero y tiempo, los cuales en la política son limitados, se utilizan menos recursos de todo tipo, sin embargo, probablemente la opción no sea la mejor.

Aún cuando existen diferentes perspectivas para el análisis del diseño de políticas públicas, ninguna de estas representa una receta a seguir, sino son esquemas explicativos del proceso de elaboración y de diseño de las políticas. Por lo tanto, ninguna se lleva a cabo tal y como se describe en las perspectivas que nos plantea Lindblom (1959).

El gobierno, así como las diversas instituciones encargadas del diseño en las organizaciones, siempre tienen que tomar muchas decisiones y debe priorizar qué atender primero y cómo hacerlo, debido a la diversidad de problemáticas que le corresponde resolver, por ello pone en marcha diferentes técnicas que le permitan decidirlo.

Hay dos formas para abordar las problemáticas: por la raíz que significa iniciar el tratamiento de un problema yendo al origen o el fondo de estos, o por las ramas, en donde sólo se toma una parte del problema, este último “se construye a partir de la situación actual, paso a paso, muy gradual” (Lindblom, 1959:205). En general la técnica que es más utilizada por el gobierno para la toma de decisiones es la de “por las ramas”, debido a que esta le permite ahorrar: tiempo, recursos materiales, económicos e inclusive humanos.

En el siguiente cuadro se muestran las principales características de las dos perspectivas y las técnicas que corresponden a los dos métodos de acuerdo a Lindblom (1959).

Cuadro 1

Métodos y técnicas para abordar los problemas en las políticas públicas

Método racional-exhaustivo (a la raíz)	Método de comparaciones sucesivas (por las ramas)
Imaginan los escenarios.	Eligen los valores y recursos al mismo tiempo.
Ve los medios para conseguir lo que se imagina, se proyectan todas las opciones.	Como los medios y fines no son distintos, el análisis es limitado e imperfecto.
Somete a prueba los medios.	Para elegir la opción se valora entre distintas personas.
Realiza un análisis exhaustivo de cada factor.	El análisis es limitado por: 1) No prestar atención a posibles

	<p>consecuencias importantes.</p> <p>2) No presta atención a potenciales alternativas políticas.</p> <p>3) No presta atención a valores afectados.</p>
Se basa en teoría.	Elimina o reduce la dependencia de la teoría.

Elaborado a partir de Charles E. Lindblom (2003), La ciencia de "salir del paso".

Estos dos métodos y técnicas para abordar los problemas en las políticas públicas son usados por el gobierno en la toma de decisiones, pero también son un método de análisis de las decisiones, por lo tanto pueden ser utilizados para las dos funciones, para tomar decisiones y verificar como se tomaron esas decisiones.

Después de ver en qué consiste cada perspectiva y técnica, de compararlos y ver sus ventajas y desventajas, se tomo la decisión de analizar el caso de la certificación de conocimientos en la UACM a partir de la perspectiva de comparaciones sucesivas limitadas, debido a que el propio tema de investigación se presta para hacer el análisis por esta perspectiva; primero porque el trabajo se enfoca a un aspecto muy particular del proyecto educativo de la UACM, la certificación; segundo, porque el análisis se desarrolla a partir de ir comparando lo que se planteaba en los primeros documentos en los que sea habla de la certificación de conocimientos: *Decreto de Creación y Proyecto Educativo UCM*, y la normatividad que posteriormente se fue elaborando.

Para llevar a cabo el análisis primero se explica en qué consiste el proyecto de una nueva universidad para la ciudad, cuáles son los principios que lo fundamentan y qué establece cada uno de estos, para después exponer en que consiste el sistema de evaluación, y la certificación. Posteriormente en el capítulo III se presentan los principales cambios que dicho sistema ha sufrido a lo largo de los diez años que lleva implementándose, confrontando los cambios que ha sufrido el

diseño en las diversas etapas de la universidad, para finalmente realizar un análisis global del mismo.

5. Qué pasa con el diseño de la universidad

La puesta en marcha de un proyecto educativo y en especial de una universidad que se plantea responder a una de las principales problemáticas que aquejan a miles de jóvenes en la actualidad, el del acceso a estudios de educación superior, requirió la elaboración de un proyecto que contemplara de manera clara: cómo es que se pretende llegar a esa población, cuáles son los principios que guiarán el quehacer de la institución e inclusive, qué es lo que la diferenciará de las existentes. De tal manera que respondiera a los principales cuestionamientos que surgieron después de que se planteo su creación.

Para comprender mejor cómo se diseño el proyecto de la UACM y una de sus partes fundamentales, la certificación, en este apartado se responderá a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo pasa con él?, ¿Cuáles son sus objetivos? y ¿Cómo es que se planteó que funcionara? Para cumplir con tal objetivo se hará uso del esquema de comparaciones sucesivas limitadas.

El primer paso en el análisis es el de la elección de los valores y los recursos. Al elegir qué se va a hacer para resolver un problema siempre están presentes los valores, qué se va hacer y a partir de qué visión. Sin embargo, estos valores no son siempre compartidos por todos los actores que intervienen en el diseño y la aprobación de una política, esto representa un reto para quien diseña, pues no se puede realizar un diseño en base a las preferencias de la mayoría,

porque no hay preferencias reveladas en la mayor parte de los asuntos públicos y, frecuentemente, no hay preferencias a menos que la discusión pública logre despertar la atención de la ciudadanía hacia la cuestión (Lindblom, 1959:208).

En éste caso Pérez Rocha que fue quien diseñó el proyecto de una universidad para la ciudad, decidió plantear un proyecto educativo que estuviera centrado en la atención del problema de la cobertura en la educación superior en la Ciudad de México, en el que se reivindicara a la educación como un derecho al que todos debemos tener acceso, una universidad que estuviera constituida de espacios y servicios a los que todos pudieran acceder, más allá de sus condiciones sociales o económicas. El proyecto de la UACM se desprendió de una visión de la educación muy particular, en donde ésta es concebida como un factor esencial para la formación de una sociedad más justa, democrática y libre.

La educación es considerada en la UACM como un derecho de los ciudadanos y no es concebida como un privilegio, al cual sólo unos cuantos, ya sea aquellos que cuentan con los recursos necesarios para pagarla, o los que por sus condiciones socioculturales y económicas tienen la oportunidad de acceder a ella. Tal y como se presenta en la *Exposición de motivos de la Ley de la UACM*.

Es fundamental dar apoyo preferente a quienes tienen mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas, sin prejuzgar acerca de méritos, por que lo que normalmente se califica como tales no son sino los resultados de privilegios que previamente se han tenido. A pesar de que sea supuesto que el sistema educativo sirve como un compensador de desigualdades sociales, en términos nacionales las distancias en materia de atención educativa se han incrementado y el sistema educativo ha funcionado, en muchos casos, como un instrumento de reforzamiento de las diferencias sociales, y no como un sistema de movilidad social (Exposición de Motivos de Ley de la UACM, 2005:4).

El anterior planteamiento concibe a la educación, como una forma de preparar para la vida, más que una simple capacitación técnico-profesional.

Sin embargo, aún cuando la educación sea vista como un derecho, el de contar con acceso a ésta, no siempre tiene el mismo significado para todos, debido a que es apreciado de diferente forma, según sean las circunstancias. Por ello más que elegir únicamente en base a valores se elige la política que permita lograr los objetivos que se plantean.

No se trataba de plantear tan sólo un proyecto de una nueva universidad en el D. F. que atendiera la demanda de este nivel de estudios, la UACM fue planteada como una universidad que además de ampliar las oportunidades de educación superior para la población de la Ciudad de México y dar respuesta a un derecho, contribuyera “a la construcción de una sociedad más justa y democrática, haciendo extensivos los beneficios de una educación científica y humanística a capas más amplias de la población” (Proyecto educativo de la UACM, 2007:11), que habían estado excluidas de la educación debido a la limitación de espacios, la falta de recursos para el acceso y el mantenimiento de los estudios en universidad o en alguna institución que ofrecieran estudios de nivel superior, así como por la distribución geográfica de las instituciones.

Para Pérez Rocha (2006a) la educación tiene que dar a los jóvenes una formación sólida que les permita moverse con la mayor libertad posible, que forme ciudadanos con responsabilidad social, que estén dotados de una sólida cultura, que les permita trabajar y reconocer en el trabajo un factor esencial de la realización personal, que le permita al estudiante tener una visión crítica y autocrítica.

Por ello la universidad -desde la visión de Pérez Rocha- no es una universidad que pretenda competir, ni sobresalir o ser excelente bajo los parámetros establecidos por los organismos internacionales que desde hace décadas guían el quehacer de las IES. En este esquema, la UACM es una

universidad que busca, como menciona Pérez Rocha (2006) en su discurso de inauguración de la UCM que:

todos los jóvenes tengan una educación sólida, una cultura amplia, una formación científica avanzada, una capacidad de razonar y crear, y una voluntad férrea de trabajar por una sociedad más justa y fraterna. No busca, con engreimientos ridículos, ponerse por encima de los demás, de la mayoría, ni busca certificados comerciales o burocráticos de calidad, se compromete con la verdad, busca el rigor en el análisis, la riqueza de la diversidad cultural, la sabiduría que da la perspectiva histórica, y la contribución práctica para la solución de los problemas humanos.

La universidad es entonces una institución que se compromete a trabajar con rigor académico, pero atendiendo las necesidades educativas de la población, definidas a partir de una concepción humanística del individuo y de la sociedad, formando a sus actores principales estudiantes y profesores bajo amplio sentido humanista y compromiso social.

Dentro de esta concepción de educación y universidad el estudiante es considerado la razón de ser de la institución, por ello se prevé que,

los planes y programas de estudio, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los reglamentos promuevan que todos y cada uno de los estudiantes puedan alcanzar los más elevados niveles de formación, a partir de una exigencia efectiva de rigor científico y académico, y tomando en consideración las condiciones específicas y los proyectos de cada educando (Discursos inaugurales de la UCM, 2006:22).

Esta forma de concebir la educación se compartía en algunos aspectos con lo que para López Obrador significaba la educación. Lo que permitió que el esquema de la entonces UCM se concretara, debido a que los dos principales actores encargados de promover y diseñar el proyecto estaban de acuerdo con los valores o principios que guiarían dicha política. Tal hecho se constata en el discurso que Andrés Manuel pronunció inaugurar a la UCM, donde mencionó que su gobierno estaba

decidido a impulsar la educación pública, porque la veía como “la base del desarrollo; la educación permite crear condiciones de igualdad; la educación ensancha el disfrute de la vida; la educación hace florecer la democracia” (Discursos inaugurales de la UCM, 2007:3).

La educación para López Obrador tenía que dejar de ser vista como un factor de movilidad o un simple instrumento que responde a un proyecto basado en la desigualdad y el lucro. “La educación es lo menos material que existe, pero lo más decisivo para el porvenir de los pueblos” (López, 2007:4).

Así, con un compromiso y una visión muy particular de lo que significa la educación superior y la construcción de una nueva universidad para la ciudad Pérez Rocha inicio el proceso de construcción del proyecto educativo de la UCM, que fue avalado por López Obrador quien como jefe de gobierno en el D. F., había considerado aportar los recursos necesarios para la puesta en marcha del proyecto, que posteriormente se vería reflejado en la Ley de la UACM documento en la que se encuentran plasmados los principios que rigen a ésta.

Para desarrollar los principios y fundamentos de la UACM, la universidad contó en sus inicios con una estructura básica formada por: un rector en este caso Pérez Rocha, una estructura de administración igual a la de los organismos del GDF, y una estructura académica basada en colegios.

No obstante, este proyecto no se podía llevar a cabo sin que existiera una aprobación, la cual estuvo de la mano de López Obrador y los assembleístas, quienes, más allá de compartir todos los principios y valores del proyecto de Pérez Rocha vieron en él una oportunidad de atender una demanda de miles de jóvenes, así como sacar provecho a futuro de esto, pues se acercaban las elecciones presidenciales. Por eso los acuerdos en la ALDF no fueron difíciles, pues la Asamblea era mayoritariamente del mismo partido –el PRD-, por lo que

prácticamente todos los asambleístas apoyaban los proyectos del entonces jefe de gobierno, quien se perfilaba como el candidato presidencial de su partido.

Sin embargo, para el funcionamiento del proyecto se necesitaba que la ALDF le otorgara a la universidad los recursos necesarios para su operación, por ello en la ley de autonomía para la UCM, se estableció “una relación fija de 3.4 veces el salario mínimo anual de la propia Ciudad de México por cada alumno con dedicación ordinaria, de conformidad con el programa de estudios correspondiente” (Exposición de Motivos de Ley de la UACM, 2005: 6).

El análisis al que se sometió esta política no fue exhaustivo, pues para los asambleístas y López Obrador el poner en marcha el proyecto de la universidad representaba capital político para las próximas elecciones, mientras que para Pérez Rocha, representó la oportunidad de llevar sus ideas a la práctica, en cuanto se le planteó hacer un proyecto de inmediato lo realizó, pues sus trabajos anteriores y su trayectoria en el ámbito educativo le permitieron plasmar sus ideas en dicho propósito, enfatizándola pretensión de que la UCM fuera diferente a las demás universidades e instituciones que impartían educación superior.

Lo que más destaca en el proyecto de la UACM son los aspectos que; como se menciona en el enfoque de las comparaciones limitadas sucesiva de Lindblom (1959), difieren del statu quo. Es así que la falta de examen de ingreso, el sorteo, la poca importancia de las calificaciones y la certificación de conocimientos toman relevancia en el diseño del proyecto UACM, aún cuando para algunos especialistas en educación como: Manuel Gil Antón y Axel Didrikson son temas que se tienen que discutir con mayor profundidad.²²

Incluso en algún momento lo fueron para los propios funcionarios de gobierno y el propio gabinete de López Obrador, quienes no estaban de acuerdo

²² Tal y como lo han expresado en distintos foros y entrevistas dadas a diversos medios.

con algunos principios del proyecto como el ingreso por sorteo. Como lo expuso Pérez Rocha en una de sus pláticas realizada en 2009 con estudiantes de la UACM, la universidad ha tenido que explicar porque es distinta, de hecho un día López Obrador me llamo y me dijo: “oye ¿tienes algo que explique por qué lo del sorteo? porque he recibido muchas presiones y criticas, y pues tengo que responder algo, no, pues sí... y le mande el escrito”.

Las discusiones sobre algunos de los principios de la universidad siguieron presente durante los primeros años, incluso en años recientes renacieron tras nuevos conflictos en la UACM. Con el cambio de rectores, pues salió Pérez Rocha quien fuera rector por más de 8 años y fue electa la Doctora Esther Orozco Orozco. Estos acontecimientos, así como los conflictos entre la administración de la UACM, el GDF y la Asamblea Legislativa del Distrito Federal por el presupuesto para la universidad, han revivido la discusión sobre la pertinencia de un modelo distinto de universidad y las diferencias que este tiene con respecto a los modelos educativos de otras universidades e instituciones que ofrecen educación superior gratuita en México. El hecho es que diversos actores, tanto políticos, académicos y sociales han volteado nuevamente a ver a la UACM, cuestionando su modelo educativo, entre otros aspectos.

Regresando al origen de nuestro tema, sin más que la aprobación del proyecto, un todavía escaso grupo de colaboradores y espacios físicos mínimos y con lo que se tenía al alcance, fue que se puso en marcha la universidad de la ciudad en 2001. Sin prestar atención a las consecuencias, la UCM inicio su labor en el 2001, al mismo tiempo que se discutían sus pormenores, como los planes de estudio o la certificación de conocimientos. No obstante, esto se debió en mucho a los tiempos políticos como las elecciones intermedias a realizarse en 2003.

En el ámbito de la política se sabe que los tiempos son oro, desafortunadamente en muchos casos, no siempre los procesos de debate y

construcción académica pueden coincidir en tiempo con las discusiones y los tiempos políticos, incluso es poco probable que algo así suceda. De lo que se trataba en el caso de la UACM era poner en marcha un proyecto, que poco a poco se iría ajustando, o al menos esa fue la perspectiva de los funcionarios quienes le apostaron a lo que se establece en el método de irse “por las ramas”, cuando se menciona que la política se hace y rehace.

Como se menciona en la técnica por las ramas, al realizar el diseño como no existe un análisis exhaustivo, no se somete a prueba el diseño ni se presta atención a cómo se harán las cosas para que en los hechos se responda a lo planteado en el proyecto institucional, ni se presta atención a las posibles consecuencias y los valores que se verán afectados en la puesta en marcha del proyecto, pese a que en el proyecto se encuentra reflejada la teoría bajo la cual es concebido el proyecto educativo.

Al revisar cómo fue que se diseñó el proyecto de la UACM, bajo qué principios y quiénes intervinieron en ello todo indica que el proyecto responde a lo que para Pérez Rocha significaba la educación y una universidad, y que López Obrador sólo avalaba lo que le presentaba Pérez Rocha, pues al menos en el discurso compartían la forma de ver a la educación. Estas afirmaciones surgen de testimonios recuperados y documentos consultados en los que siempre está presente la visión de Pérez Rocha.

Otro aspecto que sobresale es que como el medio para crear la universidad, el gobierno y la ALDF pertenecía al PRD, y los fines para hacerlo se encontraban juntos, responder a una necesidad y ser reconocidos como el partido que respondió a ésta, el análisis para el diseño fue limitado, al igual que el tiempo para hacerlo, lo que llevó a tener un análisis imperfecto tal y como se señala en esquema de comparaciones sucesivas.

Finalmente para el diseño del proyecto no fue necesario valorar entre distintas personas, porque como mencione antes, los dos principales actores estaban de acuerdo en lo que se quería. Sin embargo, lo que queda evidenciado es que al ser el análisis del diseño limitado, no se tomó atención a las posibles consecuencias que traería su implementación, al verse afectados algunos valores y principios como el de la libertad de cátedra y la disciplina.

6. El proyecto educativo de la Universidad de la Ciudad de México

Como se expresa en el *Proyecto Educativo de la UCM*, esta nueva institución educativa se diseñó con una visión de la educación como un derecho universal que el Estado está obligado a garantizar. Nació como una respuesta a la necesidad de educación superior en la Ciudad de México, con el propósito de ampliar las oportunidades de educación superior de la población en esta entidad y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Esta visión de la educación se encuentra plasmada en todo el cuerpo del proyecto educativo y en la *Ley de la UACM*, lo que se evidencia en la *Exposición de Motivos* de ésta en la que se menciona que el programa educativo de la universidad se inspira en un proyecto de una nación democrática de acuerdo a lo que se establece en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

La UACM se concibió como un proyecto que pretendía responder a la demanda educativa de la población, de tal manera que esta alcanzara los más altos niveles educativos, atendiendo a quienes más lo necesitan. Un proyecto que no compartía las tendencias de las políticas educativas que desde la década de los setenta en los sistemas de educación superior se aplicaban, políticas que estaban orientadas a favorecer intereses privados, que reducían las oportunidades y aumentaban la exclusión en el acceso a las universidades.

El proyecto de la UCM y posteriormente, en la *Ley de la UACM* se expone una serie de principios y políticas que guían el sentido del mismo y que le permitieron iniciar su operación, principios que se exponen a continuación:

1. El carácter público. Con ello la UCM asume la educación como un derecho al que todos tenemos acceso, rescatando el sentido público donde cualquier

individuo tiene cabida siempre que este quiera estudiar, aprender y obtener certificados universitarios, sin necesidad de pagar alguna cuota, ni para la inscripción o el uso de sus equipos e instalaciones.

2. Comunidad democrática y comprometida con el proyecto universitario. Con el afán de romper con las tendencias en la educación que han desvirtuado el sentido del trabajo académico y en conjunto, propiciando un individualismo e incluso la simulación debido a las políticas de competencia, evaluación y asignación de puntos.

La universidad plantea la creación de una comunidad académica que tenga fines y valores comunes, en donde se realice el trabajo de forma cooperativa, rescatando la colegialidad, en donde la toma de decisiones, los acuerdos entorno a las tareas académicas sean en base al consenso. Es así que se habla de cuerpos colegiados, de redes, representantes y grupos de trabajo. Y hace referencias a instancias que constituyen la estructura de sostén del proyecto de la universidad, dentro de las que destacan las coordinaciones y los grupos colegiados.

3. Una educación crítica, científica y humanística. En la UCM se rescata la valoración del ser humano y la reafirmación de su dignidad, en donde la formación de los estudiantes y la producción de los conocimientos se realiza con rigor científico y un sentimiento crítico sin olvidar el sentido humanístico. Por ello en la universidad se promoverá una responsabilidad frente a los problema sociales, con el desarrollo de un pensamiento crítico, donde se de un ejercicio de reflexión, se construyan juicios con sustento.
4. Ingreso irrestricto, no exclusión. Apoyo a quienes más lo necesitan. El proyecto de la UCM se basa en la premisa de que la educación es un derecho universal y permanente, por ello ofrece educación a los jóvenes y adultos del Distrito Federal interesados en cursar estudios de nivel superior.

Busca no repetir las políticas de exclusión, ayudando a quienes han tenido mayores dificultades en su educación, sin hacer juicio sobre las calificaciones previamente obtenidas. Por ello el ingreso a la UCM no es por examen, los requisitos son presentar el certificado del nivel medio superior, registrarse y haber sido favorecido en el sorteo.

En el proyecto educativo de la UCM se dividen los principios en que se fundamenta el proyecto, de lo que en él se denomina la acción educativa. Dentro del apartado de la acción educativa se encuentran otros principios que como su nombre lo dice responden al ámbito la acción educativa.

5. Educación centrada en el estudiante. En esta universidad el estudiante es el centro de las acciones educativas, por ello el modelo educativo se centra en el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía del mismo, de sus condiciones y necesidades. Por eso, uno de los principios fundamentales de la universidad es que el estudiante aprenda, y aprenda a aprender.

Para llevar acabo esta tarea, en el proyecto se puntualiza una serie de principios y prácticas que dan forma a la acción educativa.

- Proporcionar al estudiante una atención personal, en donde se tengan más horas de estudio por cuenta propia y menos horas de trabajo en aula, además de contar con espacios de aprendizaje adicionales al aula como son la asesoría y tutorías, y grupos de no más de 30 alumnos.
- Procurar que los planes de estudio permitan trayectorias flexibles, que los programas sirvan de guía a los profesores como a los estudiantes, respondiendo a los propósitos formativos, que la planeación y la práctica docente, en donde las acciones del docente estén encaminadas a que el estudiante elabore nuevos conocimientos y los aplique, que las evaluaciones sean de utilidad para que el estudiante vea su desempeño e identifique las dificultades que le permitan avanzar en el logro de sus metas.

- El trabajo colegiado de los docentes, en tanto que este les permite reflexionar sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, qué efectos tienen en el aprendizaje de los estudiantes.
- La universidad promueve la formación de sus académicos en sus áreas de conocimiento y en el campo de lo pedagógico, de modo que se apropie de las herramientas que le permitan llevar a cabo de mejor manera su labor.

6. Flexibilidad. En el proyecto se pretende evitar la rigidez y propiciar la flexibilidad curricular, que permita al estudiante obtener una formación más acorde con sus intereses y sus posibilidades.

Con la flexibilidad curricular se entiende que el estudiante puede seguir diferentes trayectorias, en donde el puede cursar materias que correspondan a otras áreas de estudio distintas al área que le corresponde, siguiendo así una ruta no convencional. Es por ello que los estudiantes pueden cursar cualquier materia que se imparta, siempre que cuenten con los conocimientos indispensables para cursarlas, además que haya cupo. De tal manera que pueda completar su formación y ampliar su cultura de acuerdo a sus propios intereses.

La flexibilidad también incluye la flexibilidad en ritmos y duración de los estudios. El estudiante puede cursar una o dos o más materias por semestre, aprovechando los diversos periodos inter-semestrales, las asesorías y el estudio por propia cuenta. Así el propio estudiante determina su ritmo a partir de las materias que lleva cada semestre, y puede terminar sus estudios en cuatro o más años, de acuerdo a lo que él decida.

Lo que se potencia en la universidad con las evaluaciones diagnósticas que le permiten al estudiante dar cuenta de los conocimientos previos que necesita para cursar las materias, talleres o seminarios que ofrece la universidad. Así como con el apoyo del tutor quien lo ayudaría a tomar decisiones informadas

sobre las materias a cursar, todo de acuerdo a los procesos y metas del estudiante.

7. No especialización temprana. Esto responde al principio de la creación de un estudiante con una cultura amplia, crítica y humanística, que no este atraído por la especialización temprana. Por ello la estructura curricular en la UCM esta dividida en ciclos: el básico que es común en todos planes de estudio de las licenciaturas que pertenecen al mismo colegio: HySC, CyT o CyH, y el ciclo superior que es distinto para cada licenciatura.

La duración del ciclo básico varía, para el CCyT es de cuatro semestres, mientras que para los otros dos colegios es de tres semestres, su estructura esta planeada para trascender lo disciplinario.

En el ciclo superior es en el que se abordan los conocimientos de la especialidad, pero siempre con la posibilidad de que los estudiantes realicen trayectorias diversificadas.

La finalidad de la no especialización en el proyecto de la UCM responde a la necesidad de superar la tendencia a menospreciar aquello que no pertenece a la propia especialidad, al contrario lo que se busca es poner en practica la interdependencia entre diversas áreas de conocimiento.

8. La evaluación en la UCM proviene de la concepción de la educación centrada en el aprendizaje, “la concibe como el sine-qua-non del aprendizaje, como el proceso de aprendizaje más fundamental en tanto que cuando mejor se aprende es cuando se pone a prueba lo que se sabe” (Proyecto UCM, 2004:2). Por lo tanto ve a la evaluación como una herramienta que favorece el aprendizaje, que da cuenta del proceso y no sólo de los resultados, convirtiéndose en un espacio de construcción de conocimientos, es un medio indispensable para la toma de decisiones.

La evaluación para la UCM es un instrumento al servicio de los estudiantes, para su permanencia en la institución -y no para su exclusión-, pensada como un elemento que sirva para orientar la actividad académica de los estudiantes y los docentes en sus dos modalidades: diagnóstica y formativa, así como la certificación de conocimientos, las cuales constituyen un complejo sistema.

- La evaluación diagnóstica. Tiene como función la obtención de información sobre los conocimientos previos y habilidades con los que cuenta el estudiante sobre la materia a cursar, que son requisito para que pueda tener un buen desempeño al cursarla. Se aplica al inicio del curso, para determinar el camino a seguir con el programa de trabajo del curso.
- La evaluación formativa. Estas evaluaciones se realizan periódicamente durante el curso, de tal manera que el estudiante este al tanto de sus avances y lo que le falta desarrollar en sus materias. Estas evaluaciones son consideradas procesos de aprendizaje, que le permiten al estudiante, expresar sus conocimientos, ver los recursos que emplea, lo que le falta desarrollar y en los que tiene que profundizar. Mientras que al profesor le permiten analizar, devolver las observaciones y recomendaciones al estudiante. Así como identificar aquellos aspectos del programa que están fallando, de manera que lo enriquezca y cumpla con los propósitos de aprendizaje del curso.
- Certificación de conocimientos. Las evaluaciones para certificación de conocimientos son otro aspecto fundamental del proyecto UCM, estas son independientes de las formativas, ya que en ellas recae uno de los quehaceres más importantes de las universidades, la de otorgar certificados, títulos y grados.

En la UCM la certificación de conocimientos es el último eslabón dentro de la cadena del sistema de evaluaciones que se aplican en la institución. Su finalidad es

dar fe de que los estudiantes alcanzaron los propósitos del programa de estudios, que domina los conocimientos que el certificado ampara, esto permite que cualquier persona se presente a certificar cuando sienta que cuenta con la preparación necesaria para demostrar los conocimientos con los que cuenta.

La certificación de conocimientos es realizada por un grupo colegiado que se encarga de diseñar, aplicar, evaluar y emitir los resultados del proceso. Por su parte, la Coordinación de Certificación (CC) es el área que está a cargo del proceso de certificación, de su parte jurídico-administrativa.

Contar con un sistema de evaluación que se divide en distintas etapas en la UCM respondía a la necesidad de separar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la certificación, de tal manera que el estudiante centre su atención en aprender y no únicamente en acreditar el curso, que revalore el estudio y el aprendizaje. Además la certificación en esta universidad se articula con otros principios como: el de una educación centrada en el estudiante y la flexibilidad curricular.

9. Colegialidad, libertad de cátedra y profesionalización del trabajo académico.

En la universidad el trabajo académico se organiza en base a la colegialidad, un espacio en el que la toma de decisiones referentes a la academia se dan con base en acuerdos que respondan al interés general de la universidad, y por lo tanto de sus propósitos. Lo que implica construir una auténtica comunidad académica.

La libertad de cátedra e investigación en este proyecto, implica la discusión de las ideas, la búsqueda de referentes y perspectivas que permitan acercarse a los objetivos de estudio. Con el reto de hacer esto compatible con los derechos de los estudiantes, como el contar con planes de estudio, sólidos y coherentes, que les permitan tener una formación integral y una preparación de alto nivel.

Por ello, los docentes en la universidad deben de ver su trabajo como una responsabilidad social, para ello tienen que comprender ¿Por qué hacen lo que hacen? ¿Cómo lo hacen? ¿Para qué? y ¿Desde qué perspectivas? lo que los lleva a realizar una reflexión más profunda de su quehacer.

10. Una planta docente de tiempo completo. El ejercicio de la docencia se da en tres espacios: el trabajo en el aula, la asesoría y tutoría. El trabajo en el aula implica “propiciar actividades que permitan a los estudiantes trabajar en un contexto de interacción para elaborar el conocimiento que se está abordando, de modo que tenga sentido y significado para ellos” (Proyecto de la UCM, 2004:13).

En el caso de las asesorías y tutorías estos constituyen espacios de atención personalizada. La asesoría es un espacio para aclarar dudas, y profundizar el conocimiento sobre un tema. La tutoría es el espacio en donde el tutor que es el profesor que acompaña al estudiante durante su trayectoria académica, busca ayudar al estudiante a reflexionar sobre sus metas, su situación, sus condiciones académicas. Es en este espacio que el tutor realiza un seguimiento de la trayectoria de su tutorado, lo apoya en su avance, ayuda en la toma de decisiones sobre su ruta curricular, orienta en la búsqueda de apoyos en sus problemas extra-académicos, por lo que requiere de establecer una relación de confianza.

Por eso un propósito de la UCM es contar con una planta docente que sea principalmente de tiempo completo, y con una remuneración que le permita comprometerse con las labores que le encomienda la universidad (El proyecto de la UCM, 2004:14).

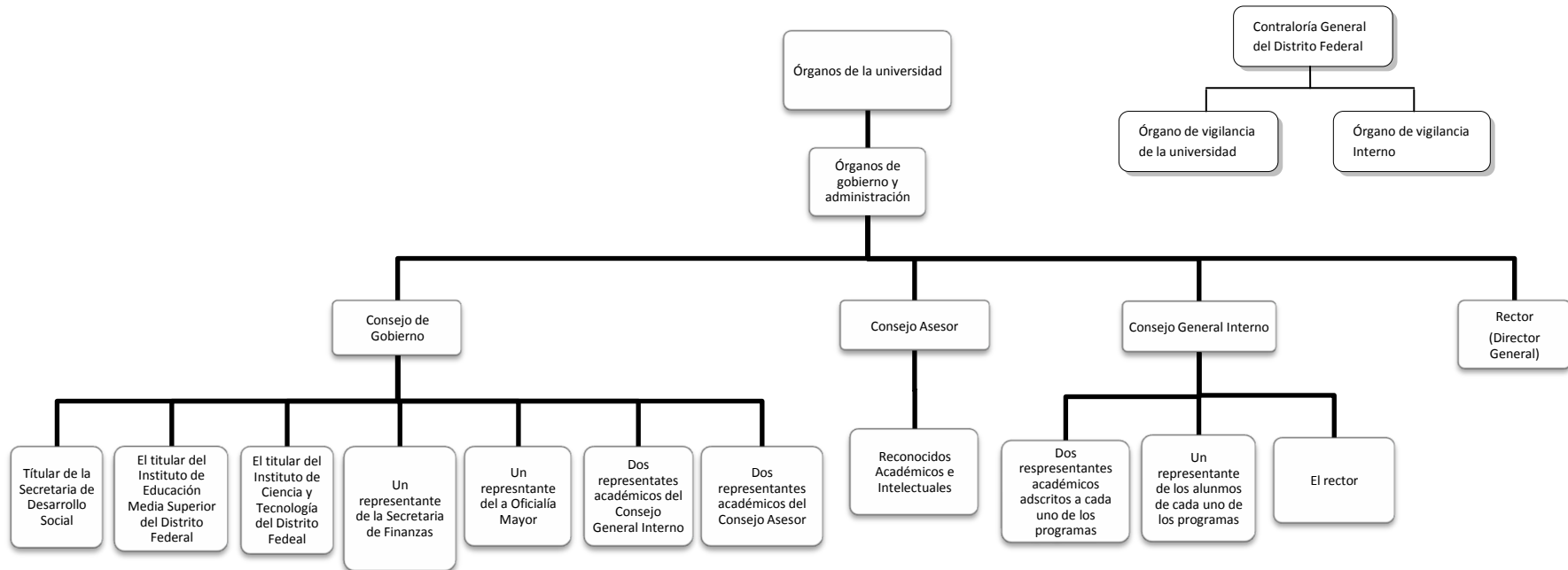
Estos diez puntos representan la síntesis de los principios que se expresan en el *Proyecto Educativo de la UCM* en el cuál se enuncian los ejes que guiaron el quehacer de la universidad en sus primeros años, dentro de los cuales destacan:

una educación centrada en el aprendizaje, un sistema particular de evaluación, de planear la docencia, de trabajo académico, así como algunos pasos que se tienen que seguir para realizar las tareas de la universidad como la enseñanza y la docencia, principios que representan en conjunto el diseño del proyecto de la UCM.

En este primer diseño, que considero se da dentro de la primera etapa de la universidad, esta contaba con una estructura organizativa básica, que fue cambiando paulatinamente, la primera estructura, véase esquema 1, respondía a lo establecido en *Decreto de Creación de la UCM* (2001) en donde se establecían como órganos de gobierno y administración a: el Consejo de Gobierno, Consejo Asesor, el Consejo General Interno y el Rector, además se establecían sus funciones, atribuciones y facultades, así como su integración y forma de elección, sin embargo nunca opero en su totalidad.

Con la aprobación del *Estatuto Orgánico de la UCM*, el 29 de enero de 2002, -por el Consejo de Gobierno de la UCM- se crearon nuevas autoridades, órganos de gobierno, y unidades que conformarían la estructura de la universidad como se observa en el esquema 2. A esta estructura se le agregaron otras instancias académicas y de apoyo, como: las Coordinaciones de Colegios, de Espacio Estudiantil y de Gestión Escolar, la Comisión de Apoyo Académico, Coordinación Académica y la Coordinación de Certificación (CC), instancias que aun cuando no aparecían enunciadas en *el Decreto de Creación* o *el Estatuto Orgánico de la UCM* operaban.

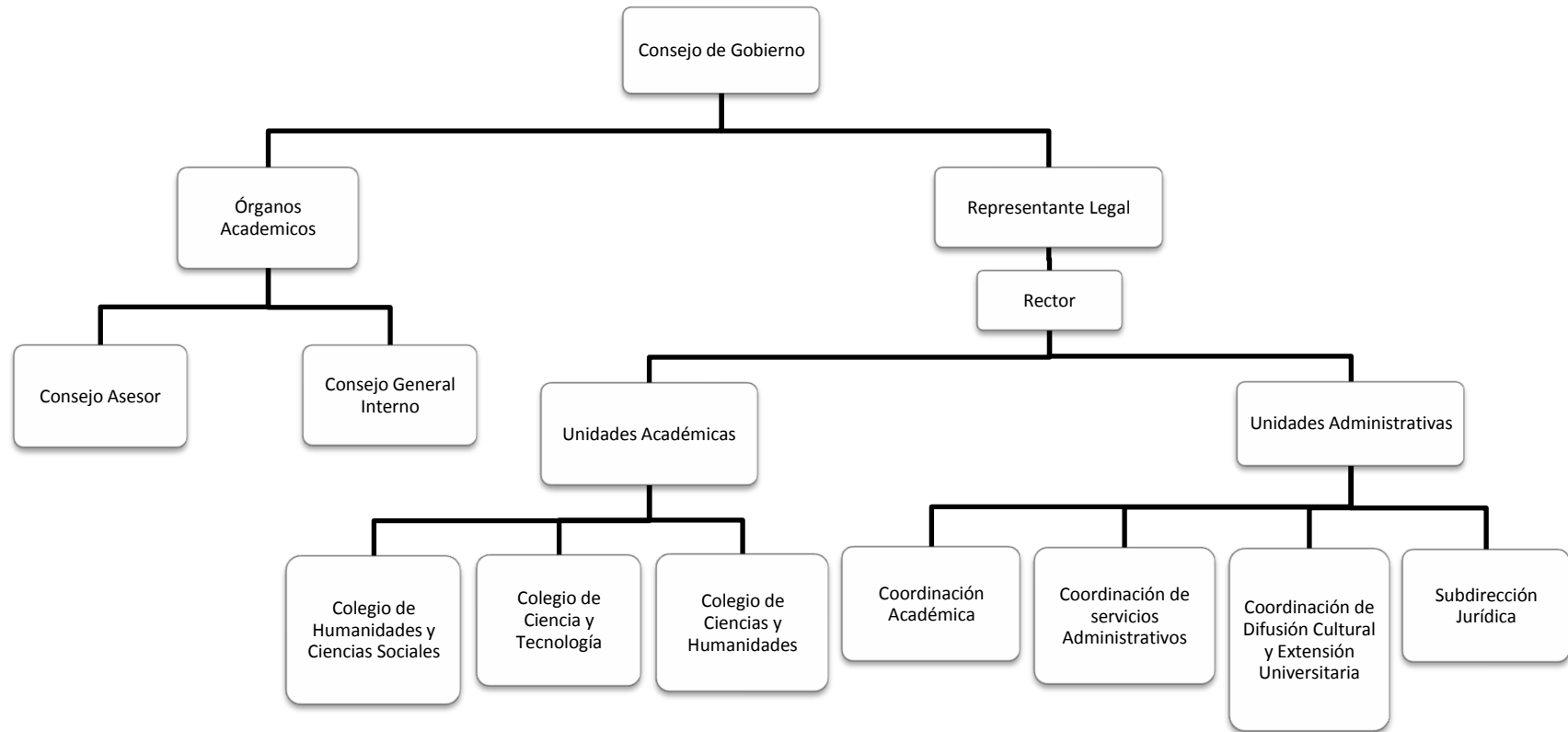
Estructura inicial de la UCM



Esquema 1

Creado a partir del Decreto de Creación de la UCM (2001)

Estructura de la UCM 2002



Esquema 2

Creado a partir de Estatuto Orgánico de la UCM (2002)

En 2004 al ser aprobada la *Ley de la UACM* y con su entrada en vigor en el 2005, inicia la segunda etapa de la universidad, en la que se añadieron otros principios al proyecto de la UCM que se había convertido en la UACM al haber obtenido su autonomía, tales principios son:

1. Crear un espacio académico autónomo. Es así que se rescata el sentido de la autonomía universitaria que comprende la facultad y la responsabilidad de la universidad de gobernarse a sí misma, de contar con un autogobierno eficaz y responsable.

Es aquí que se habla de la existencia del CU, órgano que se encargará de elaborar y aprobar los instrumentos normativos de la institución en los que se defina la estructura de gobierno y administración de la universidad, y en donde se establecerán los derechos y obligaciones de los integrantes de la universidad, así como los procesos de sanción ante el incumplimiento de estos.

En este punto se expresa la necesidad de que la universidad cuente con certidumbre presupuestal, por ello se establece una relación de 3.4 veces el salario mínimo anual de la Ciudad de México por cada alumno de dedicación ordinaria en la universidad.

2. Desarrollar un proyecto innovador. Se establece que la UACM debe responder al propósito de crear una institución educativa que contribuya a la reforma académica, y “a la necesidad de crear un espacio de innovación donde se discutan cuestiones fundamentales sobre la educación superior en México y se responda de mejor manera a los retos de estos tiempos” (Exposición de Motivos de Ley de la UACM, 2005:9).

La universidad deberá, empeñarse en la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, la aplicación de criterios modernos de diseño curricular, la atención personalizada a los estudiantes, la instauración de

sistemas de evaluación eficaces y confiables, la estrecha vinculación de la docencia con la investigación y con las demás funciones de la institución, el uso de las herramientas más avanzadas, y el establecimiento de mecanismos que le garanticen una relación efectiva con la sociedad para el conocimiento y la atención de los principales problemas de ésta” (Ley de la UACM, 2005:9).

3. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes. Para realizar esta labor la universidad tiene que fomentar en sus estudiantes y maestros el interés común por el conocimiento y la cultura. De tal manera que los estudiantes no centren su interés en la obtención de certificados, calificaciones, títulos, o diplomas, y que los profesores tengan como motivación el desarrollo del conocimiento, la formación de los estudiantes, la difusión de la cultura y el servicio a la sociedad.

Por ello se establece que en la universidad debe desterrarse todo criterio privado que genere o fragmente a la comunidad. Igualmente, se rescatan los principios de distinción de las evaluaciones y de una remuneración satisfactoria para los profesores, así como evitar que los profesores pongan interés en los estímulos económicos a la producción intelectual, que sólo establecen rivalidad y competencia entre los académicos.

4. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados. Es deber de la universidad garantizar un alto nivel en todas sus actividades académicas, e informar y dar cuenta de sus actividades y resultados a la sociedad. Respecto a la confiabilidad de los títulos, grados, certificados que otorgue la universidad se establece que serán emitidos en base en exámenes y pruebas que son responsabilidad de los cuerpos colegiados, en los cuales pueden participar examinadores externos a la universidad.

5. Establecer una relación responsable con la sociedad. En la *ley de la UACM* se establece la obligación que la universidad tiene de informar a la sociedad acerca de los resultados de sus trabajos. Y establece que el Consejo Social Consultivo es el organismo que analizará las actividades de la universidad. A través de éste, la universidad deberá estar comprometida con la comunidad, asimismo, será un espacio en el que la comunidad podrá analizar y criticar la manera como la universidad sirve y contribuye a satisfacer las necesidades de la sociedad.

Estos puntos que suman en total quince, representan los principios del proyecto educativo de la UACM y representan las guías que tendría que seguir la universidad para realizar sus tres principales tareas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Después de los primeros cuatro años de vida de la universidad, de la publicación de nuevos documentos en los que se exponen los principios del proyecto como la *Ley de la UACM*, se fue aclarando y puntualizando el diseño y la forma de operación del proyecto de ésta nueva universidad, y así fueron surgiendo temas que comenzaron a ser del interés de la comunidad académica y principalmente de la comunidad universitaria de la UACM.

Dentro de los temas que despertaron la atención desde los inicios de la universidad se encuentra el de la certificación de conocimientos, el cual forma parte de los principios que guían al proyecto de la UACM. La certificación de conocimientos comenzó a ser un tema central en la discusión del proyecto debido a que en ella recae dos de las principales tareas de una universidad: la enseñanza y la docencia, además porque alrededor de ésta giran otros principios de la universidad como: la flexibilidad curricular, educación centrada en el estudiante y la colegialidad y la libertad de cátedra.

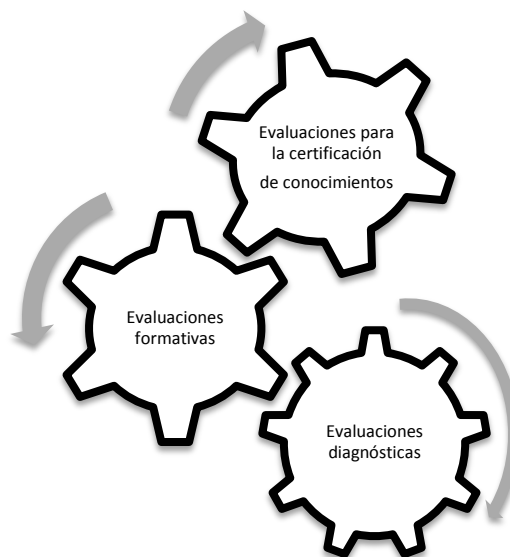
Uno de los motivos por los que decidí trabajar el tema de la certificación de conocimientos, es porque este es un tema clave para comprender el proyecto educativo de la UACM.

7. El sistema de evaluación en la UCM

Para comprender mejor qué sucede con la certificación de conocimientos en el UACM es necesario conocer qué pasa con las evaluaciones en la universidad, cuáles son sus orígenes y en qué consisten, debido a que la certificación forma parte del conjunto de evaluaciones que se aplican en esta institución.

Las evaluaciones en la UCM constituyen un sistema que se compone de distintas etapas o niveles, tal y como se presentan en el siguiente esquema; en ella cada uno de los engranes representa a una de estas etapas, las cuales tienen un sentido preponderante dentro del sistema, debido a que juntas constituyen uno de los principales ejes bajo los cuales se rige el trabajo de la universidad.

El sistema de evaluación de la UCM



Esquema 3

Creación propia

Decidí explicar el sistema de certificación de la universidad por medio de un sistema de engranaje, debido a que en un sistema de engranes, uno hace que funcione el otro y si uno falla evita que todo el sistema funcione, y eso son para mí las evaluaciones en la UCM; etapas de un proceso que forman un complejo sistema de evaluaciones que si son vistas por separado no tienen una aparente relación, pero que si se estudian en conjunto, permiten comprender que cada una de las evaluaciones contribuyen a un fin que es demostrar los conocimientos que se han adquirido.

Desde los inicios de la universidad cuando aún era UCM, ya se había definido la forma de evaluación en ella. Esta forma de evaluación constituiría lo que denominó el sistema de evaluación de la UCM; el cual se constituye de un doble sistema de evaluación: las evaluaciones diagnósticas y formativas, y la evaluación para la certificación, que de acuerdo a los principios de la universidad son tipos diferenciados con objetivos específicos y funciones diferenciadas.

De acuerdo al documento, *La evaluación y la certificación de conocimientos UACM (s/f)* las dos primeras etapas del sistema de evaluación de la universidad, las evaluaciones diagnósticas y formativas tienen el propósito de “apoyar, ayudar e identificar las necesidades educativas de los estudiantes”. Para ello se establece que éstas se deben de aplicar con frecuencia. La tercera etapa la constituye las evaluaciones para la certificación de conocimientos, que tiene como función dar fe de los conocimientos con que se cuenta y sustentar el otorgamiento de certificados, diplomas, títulos y grados.

Las evaluaciones diagnósticas, se aplican al inicio del curso para conocer el estado de los conocimientos previos con los que llega un estudiante, de tal manera que se pueda constatar si éste cumple con los conocimientos y habilidades mínimos indispensables que le permitan cursar la asignatura, y concluirla con éxito, además de dotar al docente de los elementos que le guíen a una mejor planeación

y diseño del curso, de tal manera que éste pueda responder a las necesidades de la mayoría de los estudiantes.

El docente responsable del curso es quien decide el procedimiento y los instrumentos de la evaluación diagnóstica, los cuales deben responder a los parámetros y criterios aprobados por la academia. De acuerdo al proyecto de la universidad la evaluación diagnóstica permite una serie de opciones a los estudiantes y profesores de la universidad, las cuales les permiten una mejor toma de decisiones, veamos éstas en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Opciones en la evaluación diagnóstica

El estudiante	El profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Vea si cuenta con la preparación requerida para cada materia, y por lo tanto si cumple con el único requisito que la universidad exige para cursarla. • Pueda tomar decisiones sobre sus cursos y las acciones que tiene que emprender para avanzar en sus estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear cómo abordará los contenidos del curso. • Diseñar estrategias adecuadas a las condiciones de los estudiantes. • Ajustar sus tiempos para cumplir con los objetivos del curso. • Adecuar la bibliografía y materiales. • Organizar sus asesorías. • Tomar decisiones de la profundidad con la que se tratarán los temas.

Creado a partir del Proyecto Educativo de la UACM (2007).

Las evaluaciones formativas son otro tipo de evaluaciones, las cuales sirven de apoyo para el proceso educativo y tienen como propósito conocer el avance del

estudiante, de tal manera que a partir de estos se puedan tomar las decisiones convenientes para el mejor desempeño del mismo.

Las evaluaciones formativas son una operación intencional que sirve para recabar y documentar información sobre el grado de integración de los conocimientos que hasta la fecha de aplicación el estudiante ha obtenido, con ellos el estudiante puede saber que tiene que hacer para mejorar su desempeño (Proyecto educativo de la UACM 2007).

En este proceso el estudiante pone a prueba sus conocimientos así como lo que sabe hacer, por ello en los documentos iniciales de la UACM se prevé que estas evaluaciones sean regresadas a los estudiantes. Que en ellas se haga referencia a los avances y carencias del estudiante, de tal manera que pueda conocer lo que ha aprendido. También debe contener las recomendaciones que lo ayuden en la tarea de subsanar sus problemas y lo lleven a mejorar su aprendizaje.

Estas evaluaciones permiten a los estudiantes y académicos saber cómo es el avance de su aprendizaje, como mejorar el proceso de enseñanza, entre otros aspectos que se ven reflejados en los resultados que arrojan las evaluaciones formativas, los cuales se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 3

Los resultados de las evaluaciones formativas

Permiten al estudiante	Permiten al profesor
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer sus recursos y avances.• Identificar y comprender sus limitaciones.• Saber qué hacer para avanzar en sus estudios.	<ul style="list-style-type: none">• Conocer los procesos de aprendizaje que ocurren durante el curso,• y la eficiencia de sus estrategias y del programa.• Obtener información de los avances y dificultades de

	<p>cada estudiante y el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar si la metodología, estrategias, bibliografía y recursos didácticos que emplea han resultado adecuados para alcanzar los propósitos del curso. • Comparar y enriquecer experiencia docente. • Analizar los programas de estudio.
--	--

Creado a partir del Proyecto Educativo de la UACM (2007).

De esta manera las evaluaciones formativas le permiten al estudiante y al profesor: identificar, conocer y obtener información sobre los procesos de aprendizaje del estudiante, los cuales permiten saber a estos dos actores del proceso si el estudiante esta en condiciones de presentar su certificación.

Estas evaluaciones son consideradas como un servicio para el estudiante, y se recomienda que al menos se realicen dos durante el curso, de las cuales una debe ser al final del mismo y de carácter global.

La planeación y diseño de la evaluación formativa es una tarea que puede ser individual y grupal, y requiere de una gama de indicadores que den cuenta de los conocimientos, mientras que en el diseño de los instrumentos se debe tener en cuenta que lo que se requiere es detonar en los estudiantes procesos de reflexión donde expresen sus conocimientos.

De acuerdo al proyecto educativo de la UACM la devolución de los resultados es elemental, porque permite identificar los avances y rezagos del estudiante, y al revisarlos con todo el grupo, permite que todos se beneficien de los comentarios y aclaraciones del profesor.

Con estas evaluaciones se pretende que las academias obtengan un material que les permita profesionalizar su tarea, y al revisar el programa de estudios, así como plantear posibles adecuaciones al mismo, la organización de las asesorías y el planteamiento de actividades de apoyo a los estudiantes. Además, de compartir información que permita revisar los contenidos, la metodología, los propósitos del curso, y los resultados obtenidos de cada uno de los grupos en los que se da la misma materia, el profesor puede identificar elementos que le permitan reflexionar sobre su quehacer como docente.

Por su parte, la evaluación para la certificación de conocimientos, puede llevar al otorgamiento de un certificado que avala los conocimientos con los que cuenta el estudiante. Este tipo de evaluación tiene una importancia sustancial y representa una de las principales innovaciones del proyecto de la UACM, que se basa en la premisa de, una educación centrada en el aprendizaje, donde la evaluación es un factor fundamental de aprendizaje.

El sistema de certificación de conocimientos en ésta universidad pretende ser una alternativa frente a la idea tradicional de los exámenes; donde éstos terminan siendo un tormento, una forma de selección, de exclusión, que determina los premios y castigos de los que se es acreedor, en cambio en la UACM lo que se busca es que se conviertan, “incluso, en un momento creativo y gozoso de la experiencia educativa”, como se afirma en el documento *Evaluación y Certificación*, que se cambie la forma de ver a los exámenes. De hecho para Pérez Rocha (2006) los exámenes y las evaluaciones tendrían que ser un instrumento de mejoramiento de la función docente.

Para este proyecto educativo debe existir la confiabilidad de los certificados y los conocimientos con los que cuenta el estudiante, que el profesor no cuantifique los conocimientos de éste, sino que promueva el proceso de aprendizaje y de la producción de conocimientos; de tal manera que el estudiante no se preocupe por

pasar, sino por aprender, que aprendan a apreciar el conocimiento y disfruten el proceso de aprender, y que sepa que puede presentarse a certificar cuando esté preparado. “Que los estudiantes estudien porque saben que aprender es valioso y porque disfrutan la experiencia de aprender” (Documento Evaluación y Certificación; s/p).

Todos estos principios fueron los que guiaron los primeros tres años de la certificación en la UCM, y dieron origen a las primeras reglas de funcionamiento de la certificación de conocimientos, que se encuentran en el documento: *Reglas de Funcionamiento de la Coordinación de Certificación*.

Debido a la importancia que tiene la certificación en el proyecto de la UACM se revisará en otro apartado, sin embargo, era esencial revisar los orígenes del sistema de evaluación que se aplica en la UACM para comprender cuál es la dinámica del sistema, en qué consiste cada una de sus etapas y cuál es su importancia, porque no se puede estudiar una parte del sistema sin conocer todo en su conjunto, mucho menos sin conocer sus orígenes.

Capítulo III La evolución del diseño

El diseño del sistema de certificación ha tenido diversos momentos dentro de las etapas de la universidad: la primera etapa cuando era UCM; en la segunda, cuando se convirtió en UACM en 2005, y la tercera con la promulgación de su *Estatuto General Orgánico* en 2010. Dentro de estas tres etapas destacan siete momentos para la certificación: 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010 y 2011, pues en ellos se aplicaron diversas reglamentaciones que ha repercutido directamente en su diseño.

Para ver en que consisten las transformaciones al diseño y los momentos de la certificación de conocimientos, en este capítulo expongo de que trata cada uno de esos momentos, que establecen los reglamentos o normatividades, por medio de algunas categorías de análisis, las cuales expuse en el apartado de metodología, las categorías son: 1) certificación, 2) actores involucrados en el proceso de certificación, 3) tareas del estudiante, 4) tareas del académico, 5) iniciación al proyecto, 6) difusión, 7) características relevantes, 8) principales causas de cambio; con ellas elabore unos cuadros en donde presento los principales cambios que se han llevado a cabo entre una y otra normatividad, de acuerdo al año en que se emitió la reglamentación y la etapa de la universidad que le corresponde.

1. Los principios de la certificación de conocimientos

En este apartado se efectúa un recorrido por la primera etapa de la universidad, de 2001 a 2004, para revisar cuál era el diseño inicial, y expongo cuales son las etapas de la UACM y las normatividades que surgieron en cada una de ellas para la certificación.

La evaluación para la certificación de conocimientos, o también llamada certificación, constituye uno de los pilares del proyecto de la UACM y representa junto con la no especialización temprana, el no examen de ingreso, una de las innovaciones del proyecto UACM.

La certificación de conocimientos, de acuerdo al documento *Evaluación y certificación (s/f)*, creado por la universidad “es una función con sustento académico, pero de naturaleza administrativa, incluso es un acto jurídico, lo ejecutan autoridades con facultades expresas”. La certificación en esta universidad tiene como finalidad dar fe de los conocimientos con los que cuenta el estudiante y que el certificado ampara. Para esta institución éste es un proceso jurídico-administrativo, que se encuentra separado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las evaluaciones diagnósticas y formativas, aún cuando se articulan con el sistema de evaluación de la universidad.

Uno de los principales propósitos de la separación de la certificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es; que los estudiantes centren su atención en aprender, que disfruten y valoren el proceso, y no centren su atención y sus esfuerzos en las calificaciones o en los exámenes. Además de evitar que los procesos de evaluación se asocien al sistema de premios y castigos; en donde los estudiantes y académicos utilizan los resultados de éstos para restringir derechos o para exigir certificaciones en condiciones distintas a las establecidas institucionalmente.

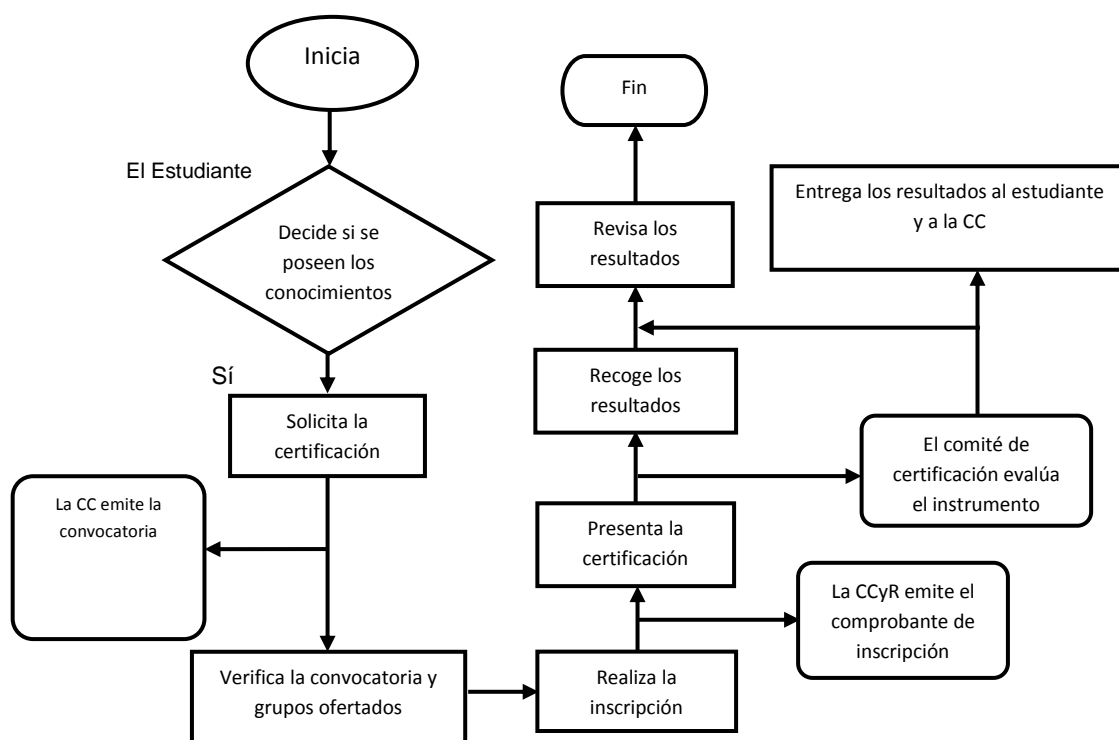
La certificación tiene como fin evaluar los conocimientos esenciales de la materia, los cuales pueden ser demostrables y evaluables, “no toma en cuenta el esfuerzo, ni los conocimientos que no puedan expresarse en conductas observables, tampoco los conocimientos que el estudiante no pueda demostrar en el momento de la certificación” (Proyecto Educativo de la UACM, s/f: 86).

La instancia encargada de coordinar todo el proceso de evaluación de conocimientos para la certificación, de registrar los resultados y de informar a los estudiantes de sus resultados es la CC. La coordinación trabaja junto con los comités de certificación y con un grupo de expertos especialistas en evaluación.

De acuerdo al diseño de la certificación esta modalidad de evaluación permite que: la institución de fe de que el estudiante se ha apropiado de los conocimientos esenciales de acuerdo a los programas, que el profesor no se preocupe por medir el conocimiento de sus estudiantes, no califique, sino que centre su acción en los procesos de aprendizaje; que los estudiantes “aprendan a apreciar el conocimiento y disfruten sus procesos de aprender, que comprendan que los aprendizajes y las finalidades formativas del curso rebasan con mucho los conocimientos esenciales y por lo tanto certificables de la materia” (Proyecto Educativo de la UCM, s/f: 88).

Para certificar en la UCM sólo había que llevar a cabo una serie de pasos que se exponen en el esquema 4, en el que sólo se muestra el proceso básico de la certificación, porque únicamente hace referencia a las etapas principales que permitan comprender cómo es que se desarrollaba el proceso de certificación en la UCM, sin embargo, dentro del proceso existían otras series de pasos, procesos y criterios que permitían que se llevara a cabo el proceso en su totalidad; entre estos se encuentran: 1) los requisitos para certificar; quiénes y a partir de qué adquieren los conocimientos, 2) la creación de los instrumentos para certificar, 3) el proceso de aplicación y evaluación de éstos, 4) la entrega de resultados, 5) el proceso de revisión de los mismos en caso de estar en desacuerdo y finalmente 6) el procesamiento de los resultados para la toma de decisiones.

Diagrama básico del proceso de certificación



Esquema 4

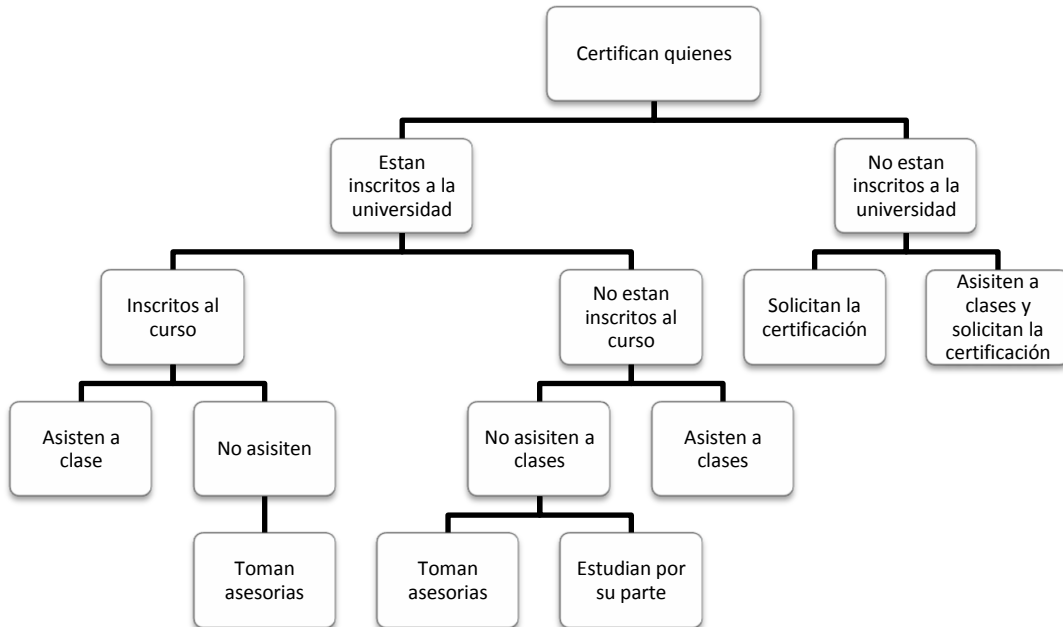
Fuente: Creado a partir del material para el curso de introducción al proyecto de la UCM.

Con respecto al punto 1 los requisitos para certificar; quiénes y a partir de qué adquieren los conocimientos, desde la creación de la UCM tal y como se expresa en el *Decreto de Creación de la UCM*, se reconoce la existencia de diversas condiciones que permiten a un estudiante adquirir los conocimientos necesarios para la certificación, por ello no restringe la posibilidad de los estudiantes, de ser evaluados.

La certificación puede ser realizada por cualquier persona; independientemente de si haya o no estado inscrito en el curso, o haya, o no participado en el mismo, haya obtenido los conocimientos por su propia cuenta o en otra institución, ello permite que los estudiantes se presenten a la certificación cuando saben que tienen

los conocimientos necesarios para hacerlo, y no sólo porque haya concluido el semestre, estas son las condiciones que muestra el siguiente esquema.

Condiciones para presentar una certificación



Esquema 5

Creado a partir de del material para el curso de introducción al proyecto de la UCM.

La certificación de conocimientos en la UCM se puede efectuar de distintas formas, y los estudiantes cuentan con una diversidad de opciones que les permiten cumplir con sus objetivos de aprendizaje e ir avanzando en sus estudios de acuerdo a sus condiciones y necesidades.

Para realizar certificaciones en la UCM se estableció que la universidad contará con una coordinación y comités de certificación, estos últimos deben ser elegidos por las academias, las cuales trabajarán en los puntos: 2) la creación de los instrumentos para certificar, 3) el proceso de aplicación y evaluación de éstos, 4) la entrega de resultados, 5) el proceso de revisión de los mismos en caso de estar en

desacuerdo, que corresponden al diseño, aplicación de los instrumentos, su revisión y la emisión de los resultados de la certificación.

Los comités de certificación, de los que debe existir uno por academia, son los encargados de: diseñar los instrumentos de certificación de conocimientos de los cursos o ciclos en los que trabajan, determinar los indicadores y los términos que se considerarán, también son los encargados de aplicar, revisar y emitir los resultados de las evaluaciones.

La certificación puede ser para cursos y bloques de cursos o ciclos y grados, debido a que atiende a los resultados finales, por eso en ella sólo se evalúan los conocimientos esenciales de la materia “los que corresponden a su estructura básica indispensable, que son demostrables y son evaluables de la manera más objetiva posible...” (Proyecto educativo de la UACM, 2007:95).

Los criterios para la certificación se establecen en los programas de estudio de cada curso y en el perfil de egreso de los planes de estudio de cada ciclo, los cuales son establecidos por el grupo de académicos responsables del diseño de los planes y programas de estudio. Para ello en el *Proyecto Educativo de la UCM* se establece que la CC contará con un grupo de asesores expertos en diversas disciplinas, y especialistas en materia de evaluación que asesorarán a las academias (los grupos docentes) y a los comités de certificación a realizar las certificaciones con el rigor necesario.

En el *Proyecto Educativo de la UCM*, el texto *La evaluación y la certificación de conocimientos*, así como otros documentos existentes en la compilación de textos incluidos en el material que otorgaba la universidad a sus profesores en los cursos de introducción al proyecto UCM, eran los principales documentos de consulta en la universidad para saber qué era y en qué consistía la certificación. En estos se exponían los principios y los pasos que dieron origen al sistema de certificación de conocimientos de la UCM, sistema que forma parte de un complejo

sistema de evaluación, lo que constituye el diseño inicial de la certificación en la UCM.

Sin embargo, con el paso del tiempo hubo la necesidad de crear otros documentos que explicarían su función. Además de que se presentó la necesidad de crear una normatividad que regulara la certificación. Entre los primeros documentos que trataban de normar el proceso de certificación se encuentran: los oficios de 2002 de la CC y las diversas versiones del documento *Coordinación de Certificación. Reglas de funcionamiento de 2003*.

Desde los dos primeros años con el sistema de evaluación se comenzaron a experimentar problemas, sobre todo en la organización del proceso de certificación, por lo tanto, surgieron las observaciones y recomendaciones del área encargada, la CC, de las cuales surgieron los primeros lineamientos para llevar a cabo el proceso de certificación, las cuales fueron dadas a conocer e incluso discutidas con los profesores.

De acuerdo con lo expresado por algunos profesores fundadores de la universidad y la primera coordinadora del área, Teresa Wuest Silva, los pasos que se tenían que efectuar para certificar eran muy sencillos se trataba de: 1) constituir un comité de certificación, 2) realizar el instrumento de certificación, 3) entregar al área de certificación una hoja donde se decía quienes formaban el comité y el instrumento, 4) aplicarlo el día que se establecía para la certificación, 5) evaluar los instrumentos, 6) calificar, y finalmente 7) entregar los resultados. Además de realizar los instrumentos se tuvieron que realizar los planes y programas de estudio en los primeros años, pues no se contaban con estos (Pérez, 2009), lo que complejizaba el trabajo de elaboración de los instrumentos, pues se trataba de un doble trabajo.

A inicios del 2002 la CC envió un oficio a las academias donde les informaba de algunos problemas que había detectado en los primeros ejercicios de la

certificación, y les pedía que revisaran las reglas de funcionamiento de la CC. Fue en ese oficio donde se hizo alusión a los primeros lineamientos en torno a la certificación, pues antes de estas sólo existían algunas normas básicas que se encontraban en el *Proyecto Educativo de la UCM*. Además, en este oficio se anexaba otra serie de documentos entre los que se encontraban los formatos para el registro de las diversas tareas que se tenían que realizar para la certificación, y el documento *Funciones y Actividades de las Academias, de los Comités de Certificación y de la Coordinación de Certificación*.

De los documentos, las pláticas con los profesores y la experiencia en los primeros procesos de certificación de conocimientos en la UCM, se desprendieron diversas reglamentaciones, que aún no contaban con ese estatus, pero que eran la guía para el proceso de certificación.

Los lineamientos de funcionamiento de la certificación no podían contar con otro estatus, porque; en primer lugar la CC no era un área reconocida en ninguno de los documentos de la universidad, y no tenía las atribuciones para normar, fue hasta años después que se modificó su estatus, mucho menos contaba con atribuciones para normar o reglamentar al respecto.

De acuerdo con el *Decreto de Creación de la UCM*, los órganos de gobierno de la universidad que eran los encargados de formular y normar sobre las funciones de la universidad eran: el Consejo de Gobierno, el Consejo Asesor y el Consejo Interno de la Universidad en tanto se aprobaba el *Estatuto Orgánico de la UCM*, cuando éste se aprobó en 2002, se crearon nuevas figuras y surgieron las unidades académicas y administrativas en donde se encontraban las coordinaciones, sin embargo, sus atribuciones en materia de normatividad estaban restringidas, seguían siendo los órganos de gobierno quienes tenían dicha atribución.

Estos lineamientos se reforzaron la entrada en vigor de la *Ley de la UACM*, en enero de 2005. En la que se establece la existencia de la certificación

académica en la universidad. En el Capítulo II de la Ley mencionada se le otorgan nuevas atribuciones al que será considerado como el máximo órgano de gobierno: el CU para establecer los órganos que dictaminarán sobre los exámenes y otras pruebas en la universidad.

Los órganos colegiados que establezca el Consejo Universitario realizarán y dictaminarán sobre los exámenes, pruebas y otras evaluaciones que se apliquen a los estudiantes de la Universidad para la obtención de títulos, grados y certificados, incluidos los de cada curso y ciclo. En dichos órganos colegiados podrá invitarse a participar a examinadores pertenecientes a otras instituciones de educación superior (Ley de la UACM, 2005:22).

Sin embargo, como aún no se contaba con el CU y pasarían muchos años más para contar con él, la CC siguió emitiendo documentos, oficios, y lineamientos para el funcionamiento del proceso de certificación. Como el *Oficio de 18 de enero de 2005*, en donde se informa a los profesores de cinco documentos: 1) Anexo1: Planeación y desarrollo de los proceso de certificación, 2) Anexo 2: Organización y procedimientos, 3) Anexo 3: Formatos, 4) Anexo 4: Propuestas de resolución de algunos problemas y tareas que es necesario atender, 5) Anexo 5: Calendario. Los cuales son el resultado de una evaluación del proceso, realizada por la CC, que buscaba mejorar los procesos.

Con el pasar de los años el diseño de la certificación siguió experimentado una serie de modificaciones que se expresan en la publicación de nuevos documentos que aclaran, modifican o cambian lo antes establecido. Dentro de los documentos que se fueron creando, en la que considero la segunda etapa de la universidad de 2005 a 2007, ya como UACM, se encuentran:

- *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos, de mayo de 2005*
- *Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM de octubre de 2006.*

- *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación, de septiembre de 2007.*
- *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación, de octubre de 2007.*
- *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación, de noviembre de 2007.*

Finalmente en la que denomino la tercera etapa de la universidad, que inicia con la instalación del primer CU a finales de 2007, desde donde surgirán nuevos procesos como: la aprobación del *Estatuto General Orgánico* en 2010, la elección e instalación del segundo CU en 2010, generaron nuevos documentos, entre los que se encuentran:

- *Circular sobre modificaciones al calendario escolar, 12 de octubre 2010.*
- *Acuerdos del Consejo Universitario en la Primera Sesión Extraordinaria, de enero de 2011.*
- *Circular 01/2011 Certificación especial en apoyo a las y los estudiantes en proceso de titulación.*
- *Circular 2/08 de febrero de 2011 Relativo al proceso de Certificación.*

En estos documentos se presentan las modificaciones y adiciones más sustanciales al diseño inicial de la certificación.

2. El diseño de la certificación 2002 y 2003

En el cuadro 4, El sistema de certificación de la UCM, presento las primeras modificaciones que se le realizaron al diseño de la certificación, estas fueron en la primera etapa de universidad de 2001-2004, este cuadro igual que en los

subsecuentes sólo presentaré los cambios en el diseño de acuerdo a las categorías expuestas en el primer capítulo.

En 2002 la UCM elaboró dos documentos con los que se pretendía ampliar y aclarar los lineamientos de la actividad de certificación, los cuales estaban contenidas en los primeros documentos en los que se explicaba que era la certificación, documentos que de acuerdo a la primera coordinadora del certificación fueron elaborados por el rector, ella y el área de apoyo académico.

El primer documento era un oficio enviado por la CC con fecha 16 de mayo del 2002, en el se señala que antes de iniciar los trabajos para la certificación es necesario revisar algunos problemas que están relacionados con: “el funcionamiento de los comités de certificación, los programas de estudio, instrumentos, aplicación y revisión de las pruebas, actas o certificados cualitativos, listas con traducción numérica, entrega de documentación, planeación del proceso y solicitud de revisión de examen”.

Para ayudar a subsanar algunas de las problemáticas que se presentaban antes, durante y posterior al proceso de certificación, la CC elaboró seis formatos: el primero para el nombramiento del comité, el segundo para la definición del instrumento, procedimientos e indicadores para la revisión de las pruebas, el tercero para la entrega del instrumento a la coordinación, el cuarto el instrumento o los instrumentos (el examen o las condiciones o requisitos), el quinto el certificado o dictamen cualitativo y finalmente el balance de resultados.

Además de los formatos, en el documento se especifica cada una de las funciones y actividades de las academias, los comités de certificación e incluso de la CC. Las de las academias y de los comités son las que se encuentran señaladas en el cuadro 4, para el caso de la CC se encuentran: recibir las solicitudes para certificar y elaborar las lista con los datos, recibir los instrumentos y revisarlos, en el caso de ser necesario hacer sugerencias, reproducir el instrumento, definir y

publicar las fechas, horarios y espacios físicos para la realización de la certificación, aplicar los instrumentos junto con los integrantes del comité, recibir y organizar toda la información resultante del proceso, entregar los certificados cualitativos a los estudiantes y su traducción numérica si se requiere, archivar e incorporar la información en la base de datos y finalmente expedir certificados con información numérica cuando se les solicite.

A este documento se le sumó otro que envió el rector Manuel Pérez Rocha a los profesores con el título *Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes*, el cual contenía los lineamientos generales de la certificación de conocimientos. Este fue el primer documento con un formato más cercano al de un reglamento, y esa era la intención, que el documento fuera conocido por todos los profesores, de tal manera que a partir de este se construyeran las reglas de operación del proceso.

En el documento se especificaba cuáles eran las diversas evaluaciones de los conocimientos en la UCM, las diagnósticas y formativas, y las de certificación; en qué consistían cada una, cuál era su propósito, cómo es que éstas se elaborarían y a partir de qué, en qué momento se realizarían, qué se debía de hacer con los resultados. También se especificaban las responsabilidades de los comités de certificación, cómo se traducen los resultados de las certificaciones y cuándo podían presentarse los exámenes de certificación. Lo cual ampliaba la información que se había generado hasta entonces.

En el cuadro 4. presento las dos reglamentaciones el primero elaborado en 2002 y enviado por el rector para consulta y el que surgió después de la consulta realizada. Los dos son modificaciones al documento *Coordinación de Certificación. Reglas de funcionamiento*, en el segundo documento con fecha febrero 4 de 2003 se presentan: cuales son los ámbitos de la certificación, la expedición de certificados que puede ser de cursos, bloques de cursos, licenciaturas y de

posgrados, las instancias académicas que participan en los procesos, también se expone como se establecen los criterios y se construyen los procedimientos e instrumentos.

Además en el documento se establecen las funciones y tareas de los comités de certificación y las de la CC, cuales son las condiciones para solicitar certificación y el calendario para la certificación, en total el documento cuenta con siete apartados y sub apartados, y cuyas modificaciones se exponen en el cuadro 4. Sin embargo, hay que destacar que a diferencia de los anteriores documentos, en este se especifica aún más la información.

En este documento se establece que los cuerpos colegiados que intervienen en la certificación son: las academias y los consejos académicos de los colegios, de acuerdo a si la certificación es de cursos, bloques de cursos, ciclos o grados, en el caso de la certificación del ciclo básico y de grado los miembros del comité de certificación se constituirán en un jurado.

Además se determina que la conformación es de dos a cinco profesores del curso o bloques de curso de acuerdo al número de estudiantes que se inscriban, y los comités durarán en funciones un semestre o dos como máximo. Para el caso del ciclo básico los comités se conforman de dos profesores nombrados por cada academia responsable del ciclo, quienes estarán en funciones por un año como mínimo y tres como máximo. En el caso de los grados, el comité estará conformado por dos profesores nombrados por la o las academias responsables de esos niveles y tendrán la misma duración que los de ciclo básico.

La funciones de las academias son: nombrar a los miembros de los comités, determinar los criterios e indicadores, procedimientos e instrumentos para certificar, revisar y aprobar los instrumentos elaborados por el comité, conocer y analizar los resultados del proceso; así como definir los cursos y bloques de curso que deberán certificarse. En tanto que las funciones de los consejos académicos de los colegios

en ciclo básico y grado son las mismas que las de las academias, sólo se aumenta nombrar a los miembros del jurado.

En el documento se especifican cuales son las tareas a desarrollar en el proceso pues cuando se mencionan procedimientos e instrumentos se refiere a las modalidades a través de las cuales se puede realizar la evaluación. Uno de los puntos que se aclaran dentro del documento es que pueden emplearse uno o más instrumentos. Además puntualiza que los resultados de las evaluaciones se expresan en términos cualitativos y cuantitativos, en las actas cualitativas se entrega al estudiante un documento en el que se le informa de su desempeño e incluye sugerencia y recomendaciones, y en el certificado cuantitativo se expresa en numero los resultados cualitativos.

Las funciones de los comités de certificación son: elaborar los instrumentos para la certificación y darlos a conocer a las academias o consejo académico para su análisis y aprobación, así como entregar a la CC el o los instrumentos aprobados para su revisión.

En cuanto a la revisión de pruebas y la elaboración de actas, se establece que tiene que ser realizados por al menos dos miembros del comité. Además, en el documento se establecen los criterios y equivalencias para la evaluación numérica donde el 7 es el mínimo y el 10 el máximo y estos se designan cuando acredita la certificación, 6.9 o menos para los que no acreditaron y obtuvieron NA, y NP para los que no presentaron.

También se establece un plazo no mayor a diez días hábiles para entregar los resultados de las solicitudes de revisión de los resultados de la certificación. Y se menciona la existencia del área de apoyo académico y docencia universitaria que ayuda a las instancias académicas en la elaboración de sus funciones.

En lo referente a las funciones de la CC en el documento se expone que esta tiene tareas técnico-académicas y de planeación, organización, desarrollo y

supervisión del proceso, entre las que se encuentran: revisar instrumentos y en su caso realizar observaciones, analizar los resultados de la revisión de pruebas, asesorar a los comités de certificación para elaboración de los instrumentos, elaborar periódicamente informes sobre el desarrollo y los resultados del proceso de certificación, así como; recibir las solicitudes para la certificación, elaborar la lista de los estudiantes que se inscriban a la certificación, recibir los instrumentos y reproducirlos, aplicar las pruebas, finalmente definir los espacios físicos, publicar las fechas y horarios de la certificación.

A este documento se le sumó un oficio en donde se aclaraban algunos de los puntos contenidos en el documento del 4 de febrero, y se anexó un cuadro de síntesis donde se exponen las funciones y actividades, previas y posteriores, de las diversas instancias que participan en el proceso de certificación.

A continuación en el cuadro 4, presento los principales cambios que se produjeron al diseño de la certificación. En la primera columna del cuadro se encuentran las categorías de análisis y en la segunda los primeros cambios al diseño inicial, en la tercera columna muestro los cambios con respecto a la reglamentación anterior.

Cuadro 4

El sistema de certificación de la UCM

Categorías	Documentos	Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes (Documento de trabajo) 2002	Coordinación de Certificación. Reglas de funcionamiento 2003
Noción de certificación		<ul style="list-style-type: none"> • Es el acto de dar fe de que algo es cierto. De garantizar la confiabilidad de los títulos, grados, certificados y reconocimientos que otorgue la universidad. Es una función de sustento académico, pero de de naturaleza administrativa y jurídica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la función a través de la cual la UCM sustenta la expedición de certificados, diplomas, títulos y grados a los estudiantes que lo soliciten.
Actores involucrados		<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Academias • CC • Comités de Certificación • Comisión de Apoyo Académico de la UCM • Coordinación de Colegio 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos Académicos de los Colegios • Académicos externos a la UCM • Jurado • Enlaces de academia
Tareas del estudiante		<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la certificación de cursos, • Inscribirse a la certificación, • Presentarse a la certificación según lo establecido en los instrumentos, • Recoger resultados, 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la certificación durante el periodo establecido. • Si desea certificar, inscribirse durante la primera semana de cada mes, en la CC.

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los resultados (certificado cualitativo e instrumento), • En el caso de desacuerdo con los resultados solicitar su revisión. 	
Tareas de los académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Nombrar a los comités para la certificación y notificar de ello a la CC, • Convertir los propósitos y contenidos básicos del programa de estudios en indicadores y criterios de evaluación, • Elaborar los instrumentos y darlos a conocer a su academia , • Revisar, aprobar o modificar, los instrumentos propuestos por los comités, • Entregar a la CC el instrumento definitivo • Atender a las observaciones realizadas por la CC, • Aplicar los instrumentos de acuerdo a los indicadores establecidos, • Analizar y evaluar de los instrumentos • Elaborar los certificados cualitativos, • Entregar a la Coordinación la documentación del proceso: certificado cualitativo, registro de 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar el programa de estudio • Planeación del proceso • Elaborar los procedimientos de las evaluaciones • Constituir jurados • Realizar la traducción numérica de la evaluación cualitativa • Analizar los instrumentos de los estudiantes que soliciten revisión de sus resultados • Entregar los resultados de la revisión de instrumentos a la CC. • Decidir las fechas de aplicación de los instrumentos

	<p>traducción cuantitativa y los instrumentos,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar el balance de los resultados de la certificación. 	
Iniciación al proyecto	Curso de inducción al Proyecto UCM con duración de un mes.	
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Platica de introducción a la certificación, académicos y estudiantes, • y documentos impresos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes
Características relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Una forma de evaluación diferente a la que se aplica en otras universidades del Distrito Federal. • No tiene limitación alguna para que los estudiantes demuestren sus conocimientos, por lo tanto se pueden presentar los exámenes cuantas veces sea necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con este documento se inicia el proceso de análisis y reflexión de las normas concretas de operación de la certificación en la universidad • Se menciona que los estudiantes pueden certificar un curso cuantas veces lo decidan • Se establece un periodo de inscripción al proceso • Se establece cual es el procedimiento a seguir cuando un estudiante solicita una nueva certificación para mejorar su desempeño y el resultado numérico es menor • Se establece las funciones de la CC. • Se definen las tareas de los comités de

		certificación previo, durante y posterior al proceso de certificación
Principales causas de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes centren su atención en aprender, • que disfruten y valoren el proceso, • y no centren su atención y sus esfuerzos en las calificaciones o en los exámenes. • Evitar que los procesos de evaluación se asocien al sistema de premios y castigos; • en donde los estudiantes y académicos utilizan los resultados de éstos para restringir derechos o para exigir certificaciones en condiciones distintas a las establecidas institucionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar el proceso de construcción de las formas concretas de operación de los mecanismos para la certificación.

3. El diseño de la certificación en 2005 y 2006

Pocos meses después de la instalación del Consejo General Interno (CGI), el primer órgano de gobierno de la universidad constituido por la comunidad, con una representación paritaria de 50% académicos, 50% estudiantes²³, la CC publicó un nuevo documento titulado *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos*. La finalidad del documento era que se convirtiera en un reglamento que fuera aprobado por los órganos de gobierno, de acuerdo con las declaraciones de la coordinadora de certificación Teresa Wuest Silva.²⁴ Sin embargo, debido a que el CGI no contaba con las facultades necesarias para aprobar una reglamentación, como se puede observar en el cuarto transitorio de la *Ley de la UACM* en donde se le asignan las atribuciones a este órgano, y el otro órgano de gobierno el Consejo Asesor estaba realizando otros trabajos, el documento no fue aprobado.

Antes de publicar el documento *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos*, la entonces coordinadora de certificación Teresa Wuest envió un oficio a los integrantes de las academias con la finalidad de atender algunos aspectos que no se habían realizado con las normas básicas de certificación, las cuales estaban contenidas en los documentos que la coordinación en los años anteriores había realizado y que habían resultado en un documento *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos* donde se expresaban los lineamientos de la certificación en la universidad.

²³ El CGI fue el primer órgano de gobierno de la universidad, que junto con el Consejo Asesor eran los encargados de la toma de decisiones en la UACM. De acuerdo a lo establecido en los artículos Segundo, Tercero y Cuarto transitorios de la Ley de la UACM 2005. (Ley de la UACM 2005:27). Para saber más sobre el CGI, véase el Reglamento del Consejo General Interno de la UACM (2005), en el se encuentran las atribuciones, su forma de elección, integración y de funcionamiento.

²⁴ En entrevista realiza el 31 de marzo de 2011.

El documento *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos* surgió de una evaluación a todo el proceso de certificación, la cual fue realizada por la CC y su finalidad era mejorar el trabajo de la coordinación previo, durante y posterior al proceso de certificación.

Para exponer los resultados de la evaluación se elaboraron cinco documentos que se presentan como anexos: 1) *Planeación y desarrollo de los procesos de certificación*, 2) *Organización y procedimientos*, 3) *Formatos*, 4) *Propuestas de resolución de algunos problemas y tareas que es necesario atender*, 5) *Calendario*.

En el primer documento se abordaban diversas cuestiones como: la noción de evaluación y cómo se concibe a esta en la UACM, el aprendizaje y su relación con la evaluación para la certificación. También, se explica cómo es que se construye el objeto de la evaluación, qué y cuáles son los tipos de aprendizaje y los contenidos que se tienen que considerar, así como los niveles de aprendizaje y habilidades que llevan a la definición de los criterios e indicadores. En otro apartado se trabaja con los mecanismos que permiten la selección de modalidades e instrumentos y su elaboración, también, la forma en que se revisan y evalúan las pruebas de los estudiantes y cómo se elaboran los certificados cualitativos, finalmente el documento concluye con una explicación sobre la elaboración del registro cuantitativo y el balance cualitativo.

En el anexo dos tiene una estructura de reglamento y en el se exponen tres títulos: en el primero, llamado *Instancias que intervienen en los procesos de certificación*; se presentan a los comités de certificación, a las academias y a la CC como las instancias encargadas del proceso. En él se determina que los comités se constituirán de entre dos y cinco profesores del curso. Además se establece que para el nombramiento de los comités de certificación es necesaria la participación del 75% de los miembros de la academia, y que la decisión se tomará por mayoría

simple y de dará a conocer a la CC, siendo la duración de los comités un semestre como mínimo y dos como máximo.

En el título tres, De las tareas de los comités de certificación, se establecen cuáles son las tareas previo, durante y posterior al proceso. También se mencionan cuáles son las funciones de la CC, las cuales son prácticamente las mismas que se establecían en el documento *Coordinación de Certificación Reglas de funcionamiento de 2003*. Finalmente en el anexo se establece que los periodos de certificación serán intersemestral y permanentes, y que solo podrán solicitar estas últimas cuando no se haya presentado una certificación en el periodo intersemestral inmediato, y se establecen algunas consideraciones, a la que les denominan las cuestiones generales:

- Los estudiantes podrán solicitar la certificación de un curso las veces que así les resulte necesario. Sin embargo, si se trata de un mismo curso o exámenes generales, solamente podrá hacerlo dos veces durante un año lectivo.
- Los cursos que se ofrecen todo los semestres, sólo se programarán en los periodos intersemestrales.
- Si habiendo sido certificado, el estudiante solicita nuevamente inscripción para mejorar su desempeño, y el resultado numérico es menor al obtenido en el anterior, se remitirá su caso al comité de certificación respectivo para determinar su resultado (Wuest; 2005).

En el anexo tres se encuentra la información que requiere la CC y las formas en que pueden ser entregados: el nombramiento del comité, la propuesta de modalidad e instrumento, la definición de criterios e indicadores de ponderación y

los resultados del proceso, el certificado cualitativo y el balance de resultados. Este anexo contiene los formatos para cada uno de los requerimientos.

En el anexo cuatro es un documento en el que se encuentran diversas situaciones que ha encontrado la CC en su labor y que considera deben ser atendidas por las academias y los comités, como son: la situación de los estudiantes en cuanto a la certificación de sus cursos, entrega de resultados de la certificación a los estudiantes, exámenes globales de conocimientos por ciclo, vigencia de cursos de los ciclos básicos y los periodos de certificación, en cada uno de estos realiza recomendaciones para su mejora. Finalmente en el anexo cinco se presenta el calendario del proceso.

Esta evaluación ayudó para la elaboración del documento *Organización de los procesos de certificación y procedimientos de 2005*, que junto con *la Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM de octubre de 2006*, presentó en el cuadro 5. El sistema de certificación de la UACM, los cuales constituyen dos los siguientes momentos del diseño de la certificación en la universidad, pero como ahora en su segunda etapa como UACM.

El documento *Organización de los procesos de certificación y procedimientos de 2005*, representa una nueva versión del anexo 2 del oficio que envió la coordinadora de certificación el 18 de enero de 2005, a las academias. En este nuevo documento se anexan cosas como que: el nombramiento de los comités se deberá hacer al inicio del semestre, en las primeras semanas, que todos los integrantes de los comités deben asistir obligatoriamente a las reuniones de trabajo del mismo. Que los comités de certificación tienen que determinar junto con las academias los indicadores de evaluación, y definir los criterios y condiciones para la aplicación de los instrumentos, y además tienen que participar en las reuniones de asesoría de la CC y atender a las observaciones y recomendaciones emitidas por ésta y que se reenviárselas.

Para las tareas de los comités, posteriores al proceso de certificación, se añadió un punto donde se determina que la escala para certificar es: de 7 a 10, cuando certifica, sino certifica se asigna NC. En lo que respecta al balance de resultados se establece que debe contener los resultados del estudiante, pertinencia del instrumento y observaciones generales.

Respecto a las funciones de la CC se le añade el de normar, revisar el trabajo de los comités, expedir la convocatoria pública, entregar a los estudiantes el comprobante de inscripción a la certificación, entregar a los responsables los instrumentos necesarios para su aplicación, así como analizar los resultados de la revisión de pruebas.

Por último se agregó un nuevo punto de derechos y obligaciones de los estudiantes en el que se añaden las cuestiones generales del documento anterior y además se establece el máximo de siete cursos para inscribirse, y que en caso de inconformidad con el resultado de la certificación, y solicitar la revisión de la misma, el estudiante tiene que fundamentar su desacuerdo en un plazo máximo de 15 días hábiles, a partir de la entrega de sus resultados.

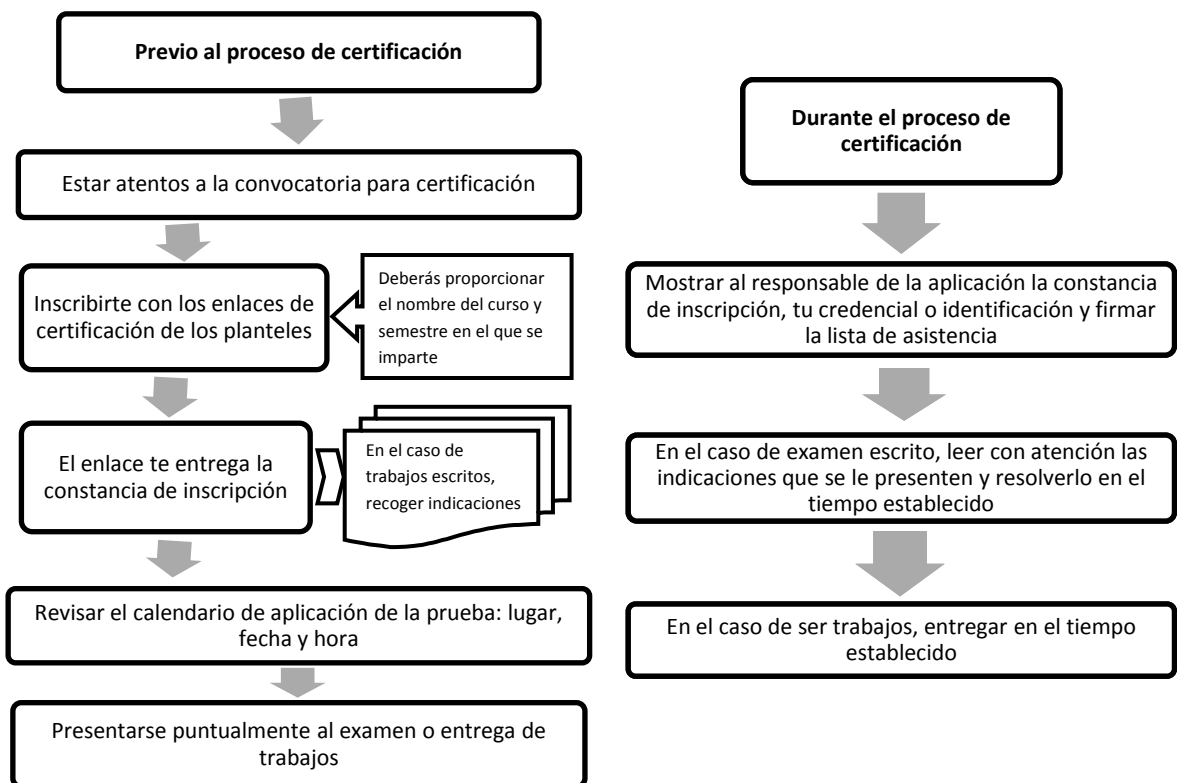
A los estudiantes se les dio a conocer el proceso por medio de un folleto. Pues debido al crecimiento de la matrícula y al aumento de planteles, se comenzaba a dificultar la difusión de los procedimientos, ya no se podían realizar tantas reuniones con los estudiantes y con los profesores como se realizaban en los primeros años de la universidad.

En el folleto de certificación en la UACM, se explica a los estudiantes qué es la certificación, quiénes son los órganos encargados de ésta, cuáles son las tareas de los comités, así como recomendaciones o aspectos que deben de considerar sobre el proceso de certificación como: no presentarse a certificar si no se tienen los conocimientos necesarios o el nivel de los mismos no es suficiente. Además les recuerda que: 1) pueden presentar la certificación de un mismo curso cuantas

veces sea necesario con la salvedad de no hacerse dos veces en el mismo año, 2) las pruebas se basan en el programa de estudio, 3) que es igual para todos los estudiantes independientemente del profesor con el que hayan cursado la materia y 4) les recomienda optar por la modalidad estudiar por tu cuenta, sólo si se tienen una buena disciplina de trabajo y se cuentan con hábitos y habilidades suficientes. Posteriormente describe cuáles son los procedimientos de certificación, de entrega y revisión de los resultados, tal y como se muestra de los esquemas (6, 7, 8).

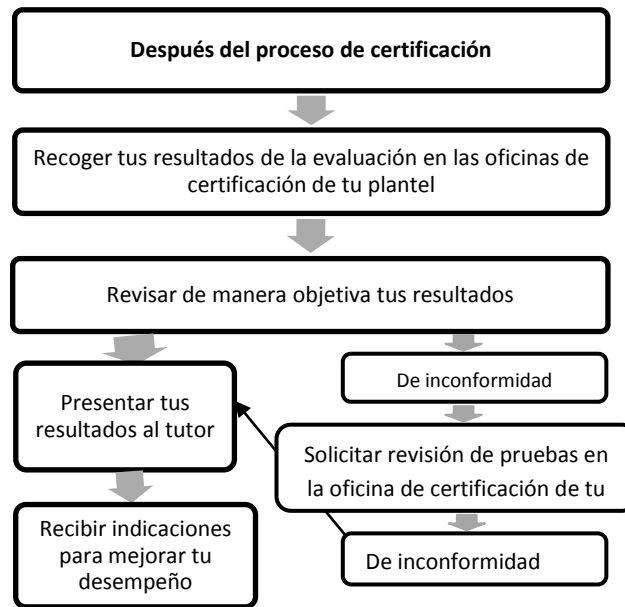
El cambio no sólo consistió en el crecimiento de la universidad, sino al proceso de transformación institucional que había sufrido, de ser un órgano descentralizado del gobierno de la Ciudad de México a ser un órgano Autónomo. Lo que representó un nuevo reto, ir consolidado lo que se presentó como un nuevo proyecto educativo para la ciudad.

Las etapas del proceso de certificación para los estudiantes



Esquema 6

Esquema 7

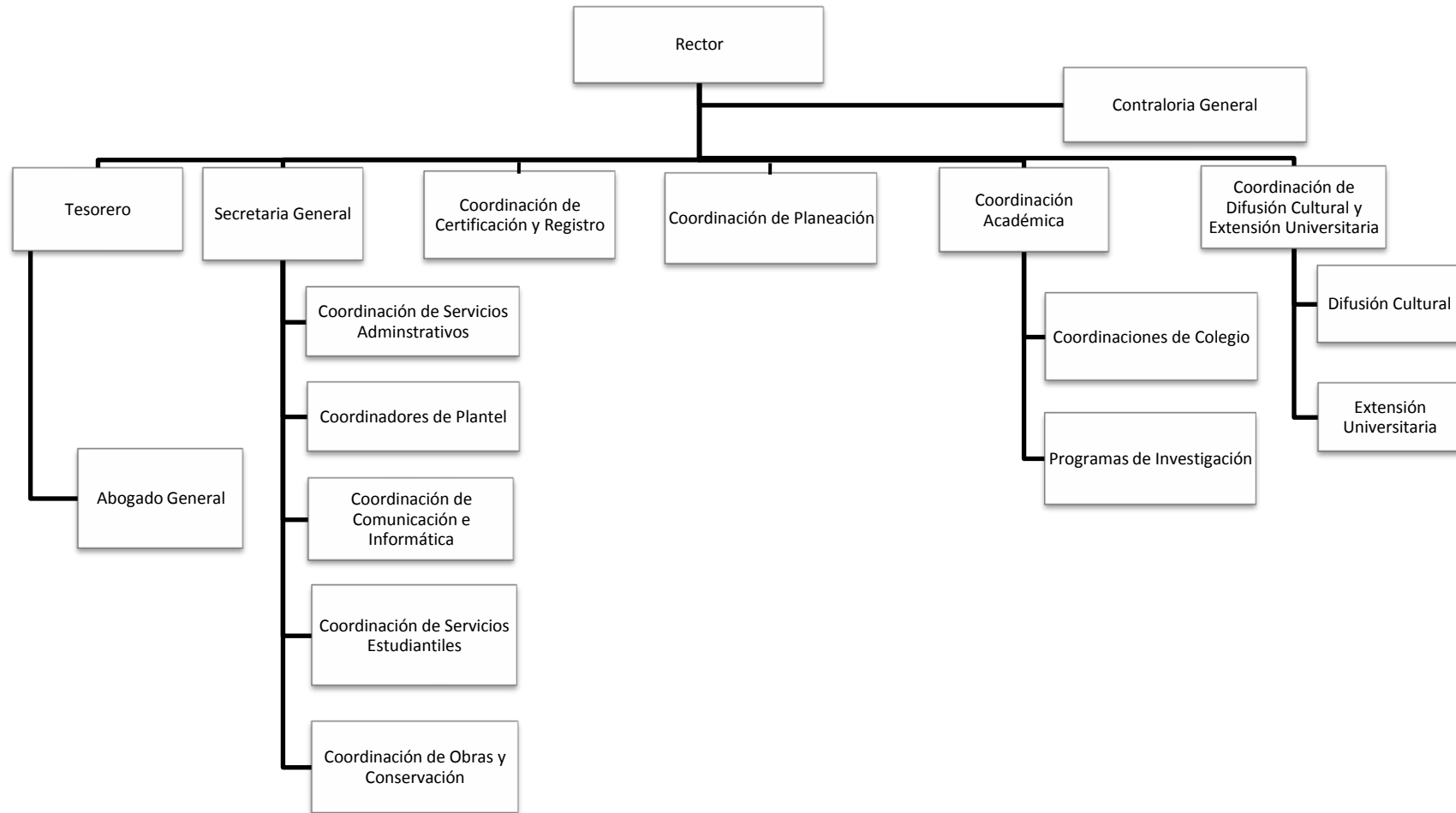


Esquema 8

Fuente: Folleto para estudiantes, *La certificación en la UACM*, realizado por la CCyR.

En marzo de 2006 el Consejo Asesor aprobó la denominada *Norma Cuatro*, un *Acuerdo por el que se aprueba la norma mediante la que se modifican, adicionan y derogan diversas disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México*, “con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo” (Boletín UACM, 2006:2) .Fue en este documento que se crearon nuevos órganos de administración, control y vigilancia de la universidad, como se puede observar en el siguiente esquema.

Estructura de la UACM 2006



Fuente: Norma Cuatro (2006).

Esquema 9

Dentro de las que se encontraba la CCyR, a la cual se le otorgaron diversas atribuciones:

1. Establecer las normas institucionales en materia,
2. Llevar el registro oficial de las trayectorias estudiantiles;
3. Expedir certificados de cursos, de ciclo y de especializaciones, diplomas, títulos profesionales y grados académicos, de conformidad con las disposiciones aplicables en los reglamentos correspondientes;
4. Coordinar los procedimientos para la certificación de cursos y exámenes generales de conocimiento;
5. Formular una base de datos, y mantenerla actualizada y resguardada;
6. Coordinar y supervisar los procedimientos para los procesos de certificación de especializaciones y de obtención de grado de licenciatura, maestría y doctorado de acuerdo con los lineamientos del Reglamento General de Titulación de la Universidad;
7. Llevar el registro y control de los documentos expedidos por la Universidad;
8. Resguardar la documentación emanada de los procedimientos de certificación y, en los casos de titulación, la que se señala en el reglamento respectivo;
9. Realizar los trámites y registros que se requieran ante otras instituciones y entidades educativas;
10. Elaborar periódicamente informes sobre el desarrollo y los resultados de los procesos de certificación, y darlos a conocer a la Rectoría y a las instancias académicas y de planeación de la Universidad;
11. Informar a los tutores sobre el desempeño de sus tutorados;
12. Realizar investigaciones en materia de aprendizaje, evaluación y certificación.

Fue entonces que con sus nuevas atribuciones y a falta de la aprobación de un reglamento por parte de los órganos de gobierno, que la CCyR, publicó en octubre del mismo año la *Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM*, la idea de

publicar el documento como propuesta respondía como en los anteriores documentos ponerlos a discusión con la comunidad universitaria, y además en esta ocasión era un acuerdo de los órganos de gobierno realizar una consulta.

En el cuadro 5, presento el documento *La Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM* que constituye el primer reglamento de certificación, el cual contaba con 34 artículos y cuatro capítulos. El primer capítulo, De disposiciones generales, en el se establecía que el objeto del reglamento era regular los procedimientos a través de los cuales la universidad evaluará los conocimientos para la obtención de certificados de cursos, ciclos, diplomados y especializaciones, así como de títulos y de obtención de grados, además establecía que el área responsable de estos procesos era la CCyR.

En este capítulo también se anexa un glosario de términos en el que se incluyen términos como: academia, acta de evaluación cualitativa, certificación, ciclos, conocimiento, consejo académico de colegio, examen general de conocimientos, enlace, entre otros. Se mencionan cuáles son los documentos que la universidad puede otorgar, cuáles son los requisitos, en este caso se ratifican los mismos, sólo cambian en el caso de los certificados para los ciclos básico y superior y los diplomados.

En el segundo capítulo, De la Coordinación de Certificación, se establecen las atribuciones de la coordinación, reiterando y aclarando las que le otorgó la *Norma Cuatro*, entre estas se encuentra: invitar a académicos externos a la universidad a participar en los procesos de certificación, normar sobre la definición de indicadores de evaluación, criterios de ponderación y revisión; del tipo de modalidad e instrumentos, las actas, las condiciones para la aplicación de los instrumentos. Además se rescatan algunos otros que se exponían en los anteriores documentos elaborados por la coordinación.

En el tercer capítulo De los Comités de Certificación, se establece cómo serán elegidos los comités, cómo se integrarán rescatando lo antes establecido, sólo se añade cuales son las formas en la que se convoca para la elección y qué pasa si no se cumple con los requisitos establecidos; también se especifican sus funciones en: la definición de indicadores y criterios, planeación del proceso, tareas posteriores. Por último, en el capítulo se define que en el caso de los integrantes del comité no cumplan con sus responsabilidades se tiene que notificar a la academia y al Consejo Académico de Colegio para que éste quede excluido de sus funciones y se nombre a alguien más, lo mismo pasa en el caso de algún comité de certificación.

En el cuarto capítulo De los Procedimientos para la Certificación de Cursos y de Exámenes Generales de Conocimientos, se establece cuando pueden solicitar la certificación los estudiantes, en qué periodos, cuáles son las tareas que tienen que realizar la CC. Se establece que el estudiante podrá llevar a cabo el proceso de certificación en la sede y horario que desee, pues para tener acceso al examen sólo tiene que acreditarse con una identificación oficial. Finalmente se rescatan los derechos y responsabilidades de los estudiantes en el proceso, que son los mismos de los documentos anteriores.

Cuadro 5

El sistema de certificación de la UACM

Modificaciones en	Documentos	Organización de los procesos de certificación y procedimientos de mayo 2005	La propuesta de reglamento de la certificación de la UACM de octubre de 2006
Noción de certificación		<ul style="list-style-type: none"> • La función a través de la cual la UACM expide certificados, diplomas, títulos y grados a los estudiantes que lo soliciten. 	Proceso mediante el cual la universidad evalúa los conocimientos de los estudiantes y les otorga un certificado, diploma, título o grado cuando así corresponda.
Actores involucrados			<ul style="list-style-type: none"> • Enlace • Tutores • Instituciones externas
Tareas del estudiante		<ul style="list-style-type: none"> • Firmar la lista de asistencia a la certificación. • Inscribirse a un máximo de siete cursos por periodo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la certificación en los periodos que la CCyR establezca; de no hacerlo perderá su derecho. • Solicitar la certificación de las materias que no hayan presentado en el periodo inmediato anterior. • De no haberse presentado a una certificación anterior o no haber certificado, y deseen certificar nuevamente en un periodo consecutivo deberán entregar a la CCyR un

		informe de las actividades que han realizado para prepararse firmado por su tutor o asesor.
Rol de los académicos	Recoger en la oficina de su plantel el instrumento reproducido, la lista de asistencia y el registro numérico.	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar los comités de certificación, y participar en su elección, • Entregar a los comités de certificación los documentos que resultaron del proceso de certificación, • Definir los indicadores y criterios, planear el proceso y las tareas posteriores al mismo como: asignar un número, elaboración de balance del proceso, así como la duración de éstos.
Iniciación al proyecto	Curso de inducción al Proyecto UACM con duración de dos semanas.	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de inducción al proyecto UACM con duración de tres semanas.
Difusión	Por correo electrónico, en Internet y en formato impreso.	Por medio del documento <i>Para tener en cuenta en los foros en los que se analizará el proyecto de reglamento de certificación.</i>
Características relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece una fecha límite de entrega de resultados, • Se indica de manera explícita la necesidad de informar al estudiante en su acta cualitativa, 	<ul style="list-style-type: none"> • Los cursos que se ofrecen todos los semestres se programarán para los periodos intersemestrales. • Se establecen siete cursos como máximo

	<p>sobre sus logros, lo que le falló o faltó.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le expone al académico: cuál es el sentido de la evaluación, cuál es el paradigma de la evaluación en la universidad, el tipo de aprendizaje en el que se pone énfasis, cómo se construye el objeto de la evaluación, cómo seleccionar las modalidades e instrumentos y le presenta un listado de opciones, de cómo construirlos. • Se realiza una propuesta de como es que se debe evaluar y realizar los certificados cualitativos, poniendo énfasis en el trabajo colectivo y sus virtudes. • La duración de los comités es de mínimo un semestre y dos como máximo. • Se establece que el estudiante puede presentar la certificación aún cuando se presente con retraso. • Se establecen dos periodos de certificación el periodo intersemestral y el periodo permanente. • Se trata el tema de los exámenes globales de 	<p>para certificar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de periodos para la certificación, durante y al término del semestre. Así como las fechas de inscripción y la aplicación. • Se establece que cursos se abrirán para la certificación durante el semestre lectivo, las excepciones. • Se otorgan certificaciones correspondientes a: cursos, ciclos, licenciatura, maestrías, doctorado, especializaciones y diplomado. • Listado de documentos que puede otorgar la Universidad. • Se establecen los requisitos para la obtención de certificado de los ciclos y diplomados. • Especifican las atribuciones de la CC, • Llevar la información del proceso en una Base de datos como: Llevar el registro y control de los documentos expedidos por la Universidad. Resguardar la información resultante de la certificación.
--	---	---

	<p>conocimientos por ciclo, de cómo se puede obtener la certificación de éstos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • se informa que se programara certificaciones para aquellos cursos que se imparten todos los semestres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento en caso de incumplimiento de funciones. • Determinan los criterios de logística a los que debe atender la CC para el proceso de certificación. • Se agregó la certificación del examen global de conocimientos. • Adicionan los derechos y deberes de los estudiantes. • Se agrega al Consejo Académico de Colegio como participante en el nombramiento de los comités de certificación.
Principales causas de cambio	Es el resultado de una evaluación del proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Formalizar el proceso. • Facilitarle el trabajo de las academias.

Estas son las modificaciones y adiciones propuestas en lo que pretendía ser el primer reglamento de la certificación en la UACM, sin embargo, este despertó una serie de inconformidades que llevaron a foros de discusión del mismo. Estos foros de discusión dieron origen a una nueva propuesta que se publicaría a mediados del 2007.

Debido a las inconformidades y a la inquietud que causó entre la comunidad universitaria la propuesta de reglamentación, se iniciaron foros de discusión sobre dicho tema en cada uno de los planteles. El rector, Ing. Manuel Pérez Rocha, publicó un documento titulado *Para tener en cuenta en los foros en los que se analizará el proyecto de reglamento de certificación*, en el que señala que en los artículos 14, 6 Fracción VI y el artículo 7 Fracción IV de la *Ley de la UACM* se establece que: la única condición para certificar es la demostración de los conocimientos y competencia que dichos instrumentos ampare, que es derecho de los estudiantes se les practique las evaluaciones diagnósticas y formativas necesarias para alcanzar sus objetivos académicos y los resultados de éstas no pueden ser usadas para restringir sus derechos, además se establece que todo el personal académico de tiempo completo de la universidad deben participar en la certificación de conocimientos.

En la segunda parte del documento, se pone énfasis en la certificación como un servicio a los estudiantes, en ese sentido, el rector hace una reflexión en torno al sistema escolar convencional, en el que las calificaciones constituyen una forma de evaluación muy precaria y están asociadas a premios y castigos que constituyen mecanismos de estratificación y exclusión social que se han convertido en el centro de atención de estudiantes y maestros, relegando la atención y el interés que merecen el proceso educativo y el aprendizaje (Pérez, 2006).

Lo anterior lo contrasta con lo que se plantea en la UACM en donde la certificación es un servicio, en donde las evaluaciones diagnósticas y formativas son las que deben sustentar el desarrollo del proceso educativo. Finalmente, en el documento hace una llamado a la participación de todos para la consolidación del esquema de evaluaciones de la UACM y a superar los “intereses ilegítimos y costumbres que han pervertido a la educación universitaria”.

La propuesta de reglamento de la certificación de la UACM de octubre de 2006, fue discutida durante varios meses, pero sin mucho eco, pues para la universidad se venía un nuevo proceso, el de la elección de los integrantes del CU, que sería de acuerdo a *Ley de la UACM* el máximo órgano de gobierno de la universidad.

4. El diseño de la certificación en 2007

Con la elección y la instalación del primer CU el 18 de diciembre de 2007, dio inicio una nueva etapa en la UACM, así como de los trabajos para construir la normatividad y reglamentos que le permitieran cumplir con sus fines, siendo el *Estatuto General Orgánico* el documento más importante, en el se establecerían “los órganos de gobierno, administración, control y vigilancia de la Universidad” (Artículo 17 ley de la UACM, 2004; 23).

También cambiaron algunos de los encargados de las coordinaciones de la universidad, y a la CCyR llegó un nuevo coordinador, el Mtro. Luis A. Briones Pérez, quien luego de tomar posesión se encontró con que había un documento sobre procedimientos de certificación, pero que estaba inconcluso, como el mencionó en entrevista realizada 25 de marzo del 2011, la discusión nunca terminó, pero era necesario concluir para obtener un documento que normara la certificación de conocimientos en la universidad.

Así se llevó a cabo una nueva consulta, pero documento resultante de la propuesta que antes se había presentado, sólo que contenía algunos ajustes. El primer documento que presentó fue la *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM Septiembre de 2007*, este documento a diferencia del anterior cambia de propuesta de reglamento a circular. De acuerdo al Mtro. Luis Briones, la CCyR consultó qué opciones habían para poder contar con

una normatividad y fue “la abogada general de la universidad, la que contestó que una circular era una norma y que si expedían una no violaban alguna normatividad, porque en la *Norma Cuatro* a la CCyR se le había dado la atribución de para expedir normas para el proceso de certificación” (Briones, 2011).

De esa manera la propuesta fue presentada como una circular provisional en tanto el CU normaba al respecto. De esta propuesta se desprendieron otras dos, una en octubre y la otra en noviembre, las cuales surgieron de las observaciones y propuestas realizadas por la comunidad, de las reuniones que realizó la CCyR, con estudiantes y académicos, y la consulta en la red, para poder adecuar la circular. Las circulares podían consultarse en la página de la universidad y además estaba disponible en versión impresa.

Finalmente, el último documento, denominado *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM Noviembre de 2007*, resultó del último borrador que la CCyR dio a leer a algunos estudiantes y profesores que eligió. Las diferencias de los documentos se encuentran en la cuadro 6. *El sistema de certificación en la UACM 2007*.

Cuadro 6

El sistema de certificación en la UACM 2007

Modificaciones en	Documentos	Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM Septiembre de 2007	Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM Noviembre de 2007
Actores involucrados	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador de Colegio • Coordinación Académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparecen las Coordinación Académica y de Colegio del proceso. 	
Tareas del estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Al presentarse al examen o entregar el trabajo mostrar una identificación oficial con foto, y presentar su comprobante de inscripción, así como firmar la lista de registro de asistencia, • Recoger en un plazo no mayor de 20 días hábiles los resultados de su certificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al solicitar la certificación de más de siete cursos presentar una carta firmada por el mismo donde exponga los motivos de esta solicitud, • Cuando desee la apertura de un curso no programado en los periodos de certificación solicitar a la academia o al comité de certificación la apertura, • Levantar un acta en el caso de que las condiciones materiales no sean las adecuadas para la presentación y/o entrega de los instrumentos, • Solicitar por escrito a la CCyR la revisión de resultados de la certificación, en un plazo de diez días hábiles, • En caso de justificar que no se realizó 	

		<p>adecuadamente la revisión de los resultados de la certificación, solicitar a la academia la conformación de un comité de certificación ex profeso para la revisión y dictamen definitivos,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentarse a la certificación en la fecha, horarios y plantel elegidos.
Tareas de los académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el acta de evaluación cualitativa, • Definir los criterios para la revisión de los instrumentos y establecer los parámetros para su traducción numérica de los resultados de la certificación, • Designar a los profesores investigadores que aplicarán los instrumentos y/o recogerán los trabajos correspondientes, • Entregar a la CCyR el formato de certificación debidamente requisitado, • Informar a la CCyR en el caso de que nadie se presente a la certificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentar mediante un acta firmada por los profesores el nombramiento de los comités de certificación, • Entregar a los estudiantes, sus instrumentos de evaluación, sus actas cualitativas e informar sobre sus resultados, • Decidir si se apertura un curso que no fue programado en los periodos de certificación, pero que es solicitado por los estudiantes, • Participar en la elaboración del calendario de certificación, • Levantar un acta en el caso de que las condiciones materiales no sean las adecuadas para la presentación y/o entrega de los instrumentos, • Informar a los estudiantes al momento de la

		<p>aplicación o recepción del instrumento el lugar, fecha y hora en que recibirán sus instrumentos evaluados, sus actas de evaluación, y sus resultados,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a la CCyR las listas de registro, las actas de evaluación cualitativa, las listas de resultados, • Cuando llegue una solicitud de revisión de resultados de la certificación, elaborar un dictamen y entregarlo a la CCyR.
Iniciación al proyecto	Curso de inducción al Proyecto UACM con duración de dos semanas.	Curso de inducción al proyecto UACM con duración de dos semanas.
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Página de internet www.uacm.edu.mx/certificacion/index.html y por medio de la publicación de la circular en versión de bolsillo. • Reimpresión Circular con fecha Octubre de 2007. 	Se publicó <i>El Proyecto Educativo de la UACM</i> versión para estudiantes de agosto de 2008, en el que se expone qué es la certificación.
Características relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se agrega la certificación de cursos y del examen general de conocimientos para doctorados. • Es atribución de la CCyR normar sobre la definición de indicadores, el diseño del acta de 	<ul style="list-style-type: none"> • Desapareció: <ul style="list-style-type: none"> ▪ El apartado de definiciones: academia, ciclo básico y superior, colegio, diplomado, licenciatura, maestría, doctorado, enlace de academia, estudiante.

	<p>evaluación cualitativa y la definición de criterios para su traducción numérica, así como la definición de criterios y condiciones para la aplicación de los instrumentos, y la revisión y evaluación de los instrumentos aplicados,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación en la forma de elección de los integrantes de los comités de certificación según sea el caso: de curso, de Examen General de Conocimientos (EGC) y diplomados. • Vigencia de los comités de seis meses a un año. • Periodos de certificación: periodo B intersemestral y periodo A intrasemestral. • El estudiante podrá solicitar la certificación de EGC siempre que coincidan sus tiempos con los de las academias o programas, sin que sean períodos consecutivos. • Para la certificación de cursos del semestre lectivo periodo A, sólo se abrirá la inscripción a certificación de los cursos que no se hayan 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El artículo referente al tipo de certificaciones que otorga la universidad. ▪ El acta de evaluación cualitativa y diploma o constancia de participación del listado de los documentos que expedirá la CCyR. ▪ La ratificación o nuevo nombramiento de los integrantes de los comités de certificación, después de concluidos los periodos. ▪ Los procesos a seguir en la certificación del EGC. ▪ Que pasa en el caso de que un estudiante llega tarde a su certificación. <ul style="list-style-type: none"> • Se divide las atribuciones de la CCyR en funciones y responsabilidades, en las que se suprime: la aplicación de los criterios para la revisión y evaluación de los instrumentos aplicados a los estudiantes; entregar a los estudiantes sus instrumentos evaluados y su traducción numérica, normar sobre estas últimas se le otorgan a los comités de certificación, el plazo para entregar documentación.
--	---	--

	<p>incluido en el periodo B de certificación, a excepción de los casos en los que más de un estudiante, la academia, el grupo de profesores que lo imparten o el comité de certificación soliciten la apertura del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece que el plantel o planteles, así como el o los turnos para la certificación serán los que eligió el estudiante al momento de inscribirse a la certificación. • Si un profesor no se presenta a la certificación se levanta un acta. • Se establece un plazo de 10 a 20 días hábiles para la entrega de documentos según corresponda. • Se establece el procedimiento a seguir cuando un estudiante solicita la revisión de los resultados. • En caso de que un estudiante desee incrementar el resultado numérico de uno o más cursos, podrá hacerlo. De obtener un resultado numérico inferior al previo, conservará el anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se añadieron funciones y responsabilidades a la CCyR como: requerir el nombramiento de su enlace, asentar el resultado de la evaluación en el historial académico de cada estudiante, elaborar y publicar el calendario de certificación, expedir la convocatoria, inscribir al estudiante a la certificación; entregar los instrumentos de certificación, las listas de registro y resultados. Por ultimo elaborar balances de los resultados del proceso de certificación, así como asentar el resultado de la revisión de resultados. • Se modificó la conformación de los comités de certificación, para el caso del EGC para los dos ciclos ya no participa la academia sino la Coordinación de Colegio y la CCyR. En los diplomados se añade al enlace de academia en el proceso. • Se especifica que es el periodo A y B de certificación. • Se añade un artículo en que se especifican los procedimientos para la revisión de los resultados de la certificación.
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • En el caso de que un estudiante desee incrementar algún resultado de certificación, pero ha cubierto 100% de créditos, lo podrá hacer sólo antes de solicitar el Certificado de Terminación de estudios. 	
Principales causas de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Debido a la ineficiencia y al mal estado de los servicios que brindaba la coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Por solicitud de la comunidad.

La Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM Noviembre de 2007 fue por tres años lo que reglamentó el proceso de certificación de la UACM. Sin embargo, a principios del 2011 el CU de la UACM aprobó una serie de acuerdos que repercutirían en el diseño y por lo tanto en el proceso de certificación, a pesar de que éstos se referían principalmente al calendario escolar. Como respuesta a estos acuerdos la CCyR emitió dos circulares en las que se especificarían los acuerdos del CU.

5. El diseño de la certificación en 2010-2011

En 2010, con el *Estatuto General Orgánico* aprobado e instalado y en funciones el segundo CU, los titulares de la CCyR Elizabeth Romero Campos, así como Facundo González Bárcenas, de la Coordinación Académica- con apenas unos meses en el cargo- dieron a conocer la *Circular sobre modificaciones al calendario escolar 2010*. Este documento, pese a no ser una nueva propuesta de normatividad para certificación, repercutía en el proceso, porque modificaba las fechas en los que se realizaban los diversos procesos de la certificación como la entrega de formatos, la inscripción al proceso, el envío de documentación, la aplicación y entrega de los resultados, dictámenes y actas de la certificación, así como la corrección de resultados de certificación.

Los cambios en el diseño se ceñían a la reducción del proceso de certificación, eso ayudaba -tal y como se puede leer en la circular- a incrementar el número de semanas de los semestres escolares, y a que los estudiantes tengan conocimiento de los resultados de sus certificaciones antes de inscribirse al siguiente semestre.

El documento no fue bien recibido por la comunidad universitaria, porque a diferencia de los anteriores documentos, éstos no se habían consultado y además reducían el tiempo para realizar el proceso de certificación, entregar documentos, evaluar los instrumentos y entregar las actas. Esto llevó a que meses después el CU discutiera el tema. Así, en la Primera Sesión Extraordinaria de enero 2011 se aprobaron una serie de acuerdos en los que se determinaba las fechas exactas para certificar, quedando éstas en dos para la aplicación de los instrumentos y una para la entrega de resultados; poniendo énfasis en que la CCyR y las academias garantizarán, en el periodo de certificación, la oferta para certificar las asignaturas del semestre anterior al vigente, previa solicitud de los estudiantes.

Otra de las modificaciones al diseño de certificación se realizó a partir de la publicación de la *Circular 1/201 Certificación especial en apoyo a las y los estudiantes en proceso de titulación*, que como su nombre lo dice, se enfocaba al apoyo de los estudiantes en proceso de titulación, más que a modificar las fechas para presentar las certificaciones; ponía nuevas condiciones para poder certificar, estableciendo una certificación especial.

Los que podían participar en el proceso de certificación de acuerdo a este documento eran aquellos estudiantes que contaran con más del 75% de créditos y que estuvieran en proceso de titulación. A diferencia de lo que se hacía normalmente; que el estudiante se inscribía a los cursos que se ofertaban o a los que previamente solicitaba, con la entrada en vigor de la *Circular1/201*, quienes demandaban la apertura de un curso eran los comités de certificación, ellos eran quien informaban el nombre del profesor evaluador, la ratificación o no del instrumento a la CCyR y tenían que llevar a cabo una serie de tramites para que el proceso se llevara a cabo de buena manera.

El último documento que hasta la fecha ha afectado al diseño de la certificación de la UACM es la *Circular2/08 febrero de 2011*. Esta circular surgió como respuesta a los acuerdos del CU, en el documento se presentaban los términos bajo los cuales se acordó modificar el calendario para la certificación - presentado en párrafos anteriores-, pero además en la circular se daban a conocer adecuaciones a los procedimientos para las certificaciones, ahora se depuraría el sistema de captura de los lineamientos e instrumentos de certificación y los comités, teniendo que renovarse para el siguiente periodo.

Otra de las modificaciones era sobre la programación del proceso, ésta se realizaría por plantel bajo ciertas condiciones: “aquellos cursos con mayor demanda y, aquellos que requieran dos fechas para llevarse a cabo” (*Circular2/08; 2011*) serían los primeros a ser considerados. Además se establecía que los estudiantes podían

inscribirse a hasta nueve materias sin necesidad de mediar oficio, finalmente se exhortaba a respetar el derecho de los estudiantes a solicitar de manera reiterada la certificación de un curso, y a que ésta no les fuera negada.

Todas las diferencias entre los documentos se encuentran señaladas en el siguiente cuadro, el número 7, Modificaciones 2010-2011. En el se pueden ver de manera clara las modificaciones que se originaron en esta última etapa.

Cuadro 7

Modificaciones al sistema de certificación 2010-2011

Modificaciones a las categorías Documentos	Circular sobre modificaciones al calendario escolar 2010	Acuerdos del consejo Universitario de la Primera Sesión Extraordinaria de enero 2011	Circular 1/2011 Certificación especial en apoyo a las y los estudiantes en proceso de titulación	Circular2/08 febrero de 2011
Actores involucrados	Coordinación Académica	Consejo Universitario Titulares de las coordinaciones de Certificación y Académica.		
Tareas del estudiantes		Solicitar la apertura de asignaturas del semestre anterior, para el proceso de certificación próximo a realizarse.	Solicitar a los profesores la certificación.	Inscribir a la certificación más de nueve materias.
Tareas de los académicos	Entregar los resultados en siete días hábiles.	Tomadores de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar una solicitud para abrir un curso a certificar fuera del periodo intersemestral. 	Renovar los comités de certificación, así como los lineamientos e instrumentos de

			<ul style="list-style-type: none"> • Capturar el nuevo formato de certificación. 	certificación.
Iniciación al proyecto	No hubo ingreso de profesores.	No hubo ningún mecanismo de iniciación para los profesores.	No hubo ningún mecanismo de iniciación para los profesores.	No hubo ningún mecanismo de iniciación para los profesores.
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en la página oficial de la universidad. • Se envió vía correo electrónico a los profesores. • Publicación en formato impreso. • Publicación en la página oficial de la universidad, así como impreso de un comunicado de la Coordinación Académica a las y los 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en la página oficial de la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en la página oficial de la universidad. • Se envió vía correo electrónico a los profesores. • Publicación en formato impreso. 	Se envió vía correo electrónico a los profesores.

	estudiantes de la UACM noviembre, 2010.			
Características relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Envío del calendario de actividades: recepción de formatos, diseño del calendario, inscripción al periodo de certificación, envío general de inscritos. • Reducción del periodo a dos semanas. • No abrir certificación intrasemestral. • Necesidad de nuevas modalidades de certificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se instaura dos semanas para entrega de resultados, • Establece fechas para el semestre y la certificación, • y siete días para que los profesores entreguen resultados, • que la CCyR y las academias deben garantizar, en el periodo de certificación, que la oferta para se contemplen las asignaturas del semestre anterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo se inscribirán al proceso los estudiantes incluidos en las solicitudes de los comités. • La certificación esta dirigida a los estudiantes que cuentan con más del 75% de los créditos o estén en proceso de titulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La CCyR realizará adecuaciones a los procedimientos, para evitar problemas en el sistema de registro de lineamientos y comités de certificación, de resultados en línea. • Los comités estarán vigentes sólo para el periodo escolar 2011-1. • La certificación debe de ser de forma colegiada. • Los estudiantes pueden certificar, sin

		<p>vigente, previa solicitud de los estudiantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • garanticen que las asignaturas a certificar se abran en ambos turnos. 		<p>mediar oficio hasta nueve materias a certificar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explicita que no se le puede negar la certificación a los alumnos. • Todos los cursos deben abrirse para certificar.
<p>Principales causas de cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una mejor planeación de los semestres, y por lo tanto de los diversos procesos que en ellos se llevan a cabo. • “Mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes”. • Reorganización administrativa. 	<p>Por solicitud de la comunidad universitaria.</p>	<p>Una estrategia de apoyo a los estudiantes en proceso de titulación o próximos a concluir sus créditos.</p>	<p>Por solicitud de la comunidad universitaria.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes se inscriban a los cursos del semestre siguiente, después de conocer sus resultados. • Reducir la duración del periodo de certificación. • Incrementar la duración del semestre. • Reducir los índices de no certificación. • “Mejora de la calidad académica de la certificación”. • Eficientar los procesos. 			
--	---	--	--	--

Capítulo IV Las interpretaciones del diseño

Siguiendo con lo planteado por el enfoque de políticas públicas, la tercera etapa dentro del proceso de análisis de políticas públicas lo constituye la implementación. En esta etapa se analizan los procesos de interacción que se originan entre el establecimiento de los objetivos planteados en el diseño y las acciones emprendidas para el logro de estos.

El término implementar en las políticas públicas es entendido de diversas formas: a) como la capacidad de realizar las consecuencias previstas después de que las condiciones iniciales han sido cumplidas, b) un proceso, una cadena causal que lleva a alcanzar un fin, en la que si existe defectos lleva al fracaso a la política, c) el grado de que las consecuencias previstas sucedan; d) una secuencia programada de acciones en las que participan actores y se efectúan operaciones colectivas e individuales cuya finalidad es producir (Aguilar;2003c).

En este capítulo se analiza la operación del diseño del proceso de certificación en la UACM; de las expectativas e intereses que despertó y de si al implementarse se cumplió y en qué medida con lo planteado en su diseño. Antes de iniciar con el análisis del tema que nos compete, se hace un recorrido por los diversos enfoques para el análisis de la implementación o puesta en práctica de las políticas públicas y se concluye con un apartado donde se exponen algunas reflexiones finales.

1. Los estudios de la implementación en las políticas públicas

Los primeros estudios de políticas públicas se centraron en el análisis del diseño, sin embargo, después de una larga historia de políticas fracasadas en Estados

Unidos, inició un nuevo proceso dentro del análisis de las políticas públicas, el de los estudios sobre la implementación. Esta nueva forma de mirar a las políticas públicas dejó en evidencia la necesidad de terminar con la vieja visión de que: “la política es simplemente ejecutada por el aparato burocrático, una pirámide escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales” (Aguilar, 2003c:15), que forman parte de una estructura en la que los políticos deciden y los administradores y empleados ejecutan. A estos estudios le siguieron otros que planteaban distintas visiones sobre el problema de la implementación, los cuales serán revisados en los sub apartados.

1.1 Los primeros estudios de la implementación

Los primeros estudios de la implementación de las políticas públicas fueron hechos por norteamericanos entre los que destacan: Jeffrey L. Pressman, Aarón Wildavsky y Eugene Bardach. Estos estudiosos del fenómeno de las políticas públicas tenían como antecedente la década de los años sesenta, en la que los norteamericanos tenían alta confianza en la capacidad directiva y operativa del gobierno; debido a la incorporación de académicos e intelectuales al ámbito de las políticas gubernamentales. Estos últimos se hicieron cargo del diseño, la planeación y la evaluación de los programas gubernamentales, de investigar las políticas, así como de promoverlas.

A pesar de que en los años sesenta se creyó que con la incorporación de académicos e intelectuales al ámbito de las políticas gubernamentales estas tendrían excelentes resultados, éstas no tuvieron los efectos esperados, lo que propició la búsqueda del fallo. Entonces los analistas pasaron de

criticar primero la idoneidad de los métodos de evaluación, para después cuestionar los mismos diseños de las políticas. Se modificaron las evaluaciones y se rediseñaron los programas, procurando que en simultaneidad con su operación se investigaran sus componentes, instrumentos, circunstancias, restricciones (Aguilar, 2003c:25).

Los resultados de sus investigaciones no fueron los esperados, sin embargo, demostraron que el problema central se encontraba en la implementación de las políticas públicas, y no totalmente en su diseño, como se creía. Además se demostró que las buenas leyes o un buen diseño de un programa gubernamental no son condiciones suficientes para el éxito de una política.

El fallo de las políticas tampoco se encuentra únicamente en: a) el error en la decisión gubernamental, b) la sobreactuación del liderazgo gubernamental, c) la forma en la que se lleva a cabo el análisis de los problemas, d) la selección de alternativas, e) las características del sistema político, f) en criterios legislativos contradictorios o ambiguos, g) la falta de financiamiento; factores a los que se les imputaba los fallos de las políticas y que constituían lo que Aguilar (2003c) llamaba, la equivocación de la decisión gubernamental, en donde lo que se busca es prevenir o reparar esas decisiones que son las que ocasionan los fallos.

Los primeros estudios años después complementarían los factores antes encontrados añadiendo otros y explicando que existe una multiplicidad de estos, que ocasionan los fallos, sobre todo dejaban en claro que los factores eran multi-causales y no se centraban exclusivamente en las decisiones o el diseño.

En los estudios se encontró que cuando una política no logra sus objetivos a pesar de que: desde su comienzo gozó de consenso, de recursos, criterios legislativos claros y a favor, así como inexistente oposición, el problema está en el campo de la implementación. Sobre todo cuando el desarrollo de la política se desvía, atrasa o frena y el resultado final lleva al incumplimiento de la política o a su fracaso.

Para Pressman y Wildavsky (1973) lo que se implementa es la hipótesis, el objetivo causal que constituye la política. Entonces implementar es poner en marcha, ejecutar, llevar a cabo, a efecto o a la práctica una cadena de actos que permitan realizar una idea en realidad, como menciona Aguilar (2003c) es; el tránsito del concepto a lo real y de lo probable a lo efectuado.

Retomando lo que mencionan Pressman y Wildavsky (1973) en uno de sus trabajos, en la implementación de las políticas públicas se encuentra la complejidad de la acción conjunta, el estudio de ésta nos sirve para comprender en qué consiste el problema de la implementación y cuáles son los factores que transforman ese proceso. Al realizar los estudios que les permitieran responder a esas interrogantes Pressman y Wildavsky (1973) encontraron algunos factores y los efectos negativos para las políticas, lo que se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 8

Factores, efectos y causas en la implementación

Factores	Efectos negativos	Las causas
<ul style="list-style-type: none"> • La multiplicidad de participantes y perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad de objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • El retraso • El fracaso
<ul style="list-style-type: none"> • Los puntos de decisión y de aprobaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • El retraso • El fracaso

Creado a partir de Pressman y Wildavsky 1973.

Por ello, estos autores sostienen que siempre en una política pública se tiene que procurar la articulación entre el diseño y la implementación desde la formulación de la política.

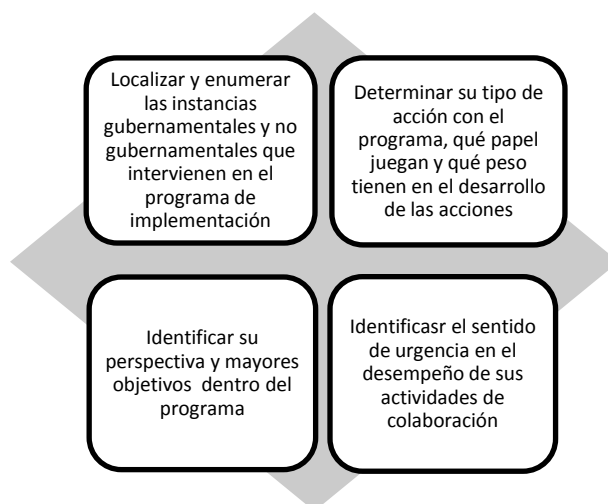
Estos autores proponen que para conocer la multiplicidad de participantes y perspectivas se debe hacer un mapeo de los agentes, véase esquema 10, lo que

permitirá conocer sus actitudes y acciones para saber qué decisión tomar. Para conocer los puntos de decisión y de aprobaciones, que son indispensables para que el proceso de implementación de la política pública siga adelante, proponen realizar una investigación empírica, véase esquema 11, estos dos estudios permitirán que la política pública pueda tener una implementación más simple y con mayor éxito. Sin embargo, lo que no hay que perder de vista son los efectos negativos.

No obstante, lo que Pressman y Wildavsky (1973) recomiendan para las políticas es la sencillez; que constituye la cualidad más deseada. Ellos sostienen que entre menos sean los pasos para llevar a cabo un programa, menores son las oportunidades de que sobrevenga el desastre, además de esta forma se dirige la política a su meta y menor es el número de las decisiones que implica su realización, y mayor es la probabilidad de que su objetivo sea cumplido.

Pero sobre todo, insisten en el hecho de procurar la articulación entre el diseño y la implementación de las políticas públicas.

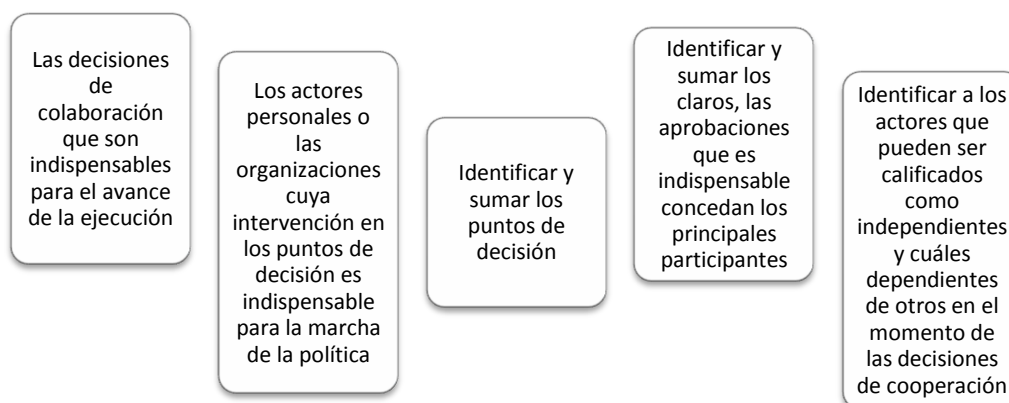
Mapeo de los agentes



Esquema 10

Creado a partir de Pressman y Wildavsky (1973)

Elementos de una investigación empírica



Esquema 11

Creado a partir de Pressman y Wildavsky (1973)

Una de las principales aportaciones de estos primeros estudios de Pressman y Wildavsky lo constituye el hecho de ver siempre a la implementación como parte del diseño y no como una fase separada.

Otro de los pioneros en el estudio de la implementación de las políticas públicas es Eugene Bardach, él escribió en 1977 *The Implementation Game*, texto en el que analiza la implementación pero, como un sistema de juegos. En este texto Bardach trata la pluralidad de intereses que existen en las políticas públicas. En su estudio él trata de entender qué pasa con los actores que participan en la política, cómo llevan su juego, cuáles son sus características, sus técnicas y tácticas, las apuestas, recursos; así como qué es lo que está en juego, cuáles son las reglas de éste, cómo se llevan a cabo las comunicaciones entre los jugadores, por qué hay actores que no tienen interés en participar, los espectadores y los cambios que se dan en el juego.

Para Bardach (1977) el juego es lo más cercano al control. Por eso estudia cómo los actores buscan tener el control en el proceso de implementación de las políticas, y cómo buscan u obtienen ventajas de otros actores, estudia cómo se

efectúa todo el proceso. En sus estudios encontró que en el desarrollo de las políticas existen cuatro efectos negativos: 1) el desvío de recursos, que deberían ser utilizados en el programa, 2) la distorsión de los objetivos iniciales de la política, 3) la resistencia a los controles administrativos, 4) no canalizar las acciones constructivas al programa.

Además de los efectos negativos que se generan en el desarrollo de las políticas Bardach (1977) expuso unas tipologías de juego, véase cuadro 9., que se encuentran en el desarrollo de las políticas, sistemas de juego que son expuestos de manera general, sin embargo, sirven de referente para comprender cuáles son las dinámicas que surgen en la implementación de las políticas públicas.

Si consideramos que la implementación de la política como sostiene Bardach, es la continuación de la política por otros medios. Es el juego de la renegociación de los fines de la política; que pueden irse por muchas direcciones, reajustando los fines, distorsionarlos, inhibiéndolos o sobrecargándolos, lo que finalmente se puede convertir en un peso político insoportable. Sin embargo, para comprender mejor lo que menciona Bardach revisemos los juegos y lo que producen en el siguiente cuadro.

Cuadro 9

Los juegos de Bardach

Juegos	Producen
1. El dinero fácil 2. Juego del presupuesto 3. La vida fácil 4. Barril sin fondo	Desvío de fondos
1. El apilamiento o inflación de objetivos 2. Al mejor postor 3. Mantener la paz en casa	Desviación de los fines

<ol style="list-style-type: none"> 1. Simulación 2. Resistencia masiva 3. Entropía social 4. Juego de la administración o mejor gestión 	Dilemas de administración
<ol style="list-style-type: none"> 1. La tozudez 2. Territorio 3. No es nuestro problema 4. Excluir el tipo raro o individualista 5. Reputación 	Que generan retraso y el bajo desempeño

Creado a partir de E. Bardach "El juego de la implementación" en Aguilar 2003b

Para evitar obstrucciones a la implementación de las políticas por parte de los actores que detentan el monopolio de determinados elementos clave Bardach (1977) propuso seis recursos antimonopólicos: 1) prescindir de ellos, 2) crear un nuevo monopolio, 3) promover la competencia, 4) el soborno, 5) la cooptación o 6) el contrapeso. Para evitar las obstrucciones procedentes de la resistencia masiva, se plantearon cuatro sistemas para que los pocos puedan controlar a los muchos: 1) la prescripción, 2) la habilitación, 3) incentivos, y 4) la disuasión.

Para acelerar el proceso de ensamblaje, disminuyendo costos y retrasos planteó métodos: a) la asignación de prioridades, b) ingeniárselas, e c) intentar técnicas de la gestión de proyectos. Estos métodos contempla dos técnicas para agilizar los rituales de negociación: a) usar intermediarios para facilitar las negociaciones y b) cerrar el rango de las opciones mediante maniobras. Estos recursos, sistemas, métodos y técnicas son algunas consideraciones que presenta Bardach (1977) para evitar algunos juegos de efectos dañinos.

Lo que trata Bardach con sus sistemas de juego y con sus tipología es establecer escenarios que permitan identificar los problemas con los que se encontrará la política al ser ejecutada, sin embargo, hace hincapié en que: ello no

quiere decir que se evitan errores y que la implementación se efectuará como se establece en el diseño, lo que se encuentra sólo son aproximaciones que saltarán en el trayecto, que permiten reparar, ajustar o arreglar ciertos elementos del sistema de juegos, que finalmente lleve a la implementación de la política.

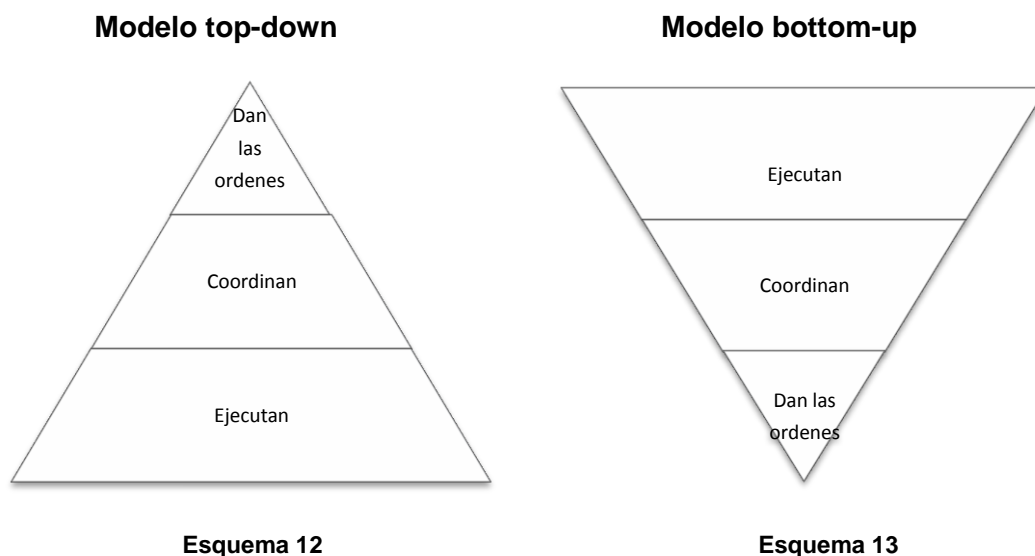
Los primeros estudios sobre la implementación de políticas públicas son el resultado de querer responder a preguntas como: ¿Dónde estuvo el error del gobierno? ¿Por qué las políticas no funcionaron? Con estos estudios los investigadores reconocieron que: la implementación de una política pública es tan importante como su diseño, que no se puede centrar el éxito de éstas en el momento de la decisión de la política, además localizaron los factores que inciden en el fracaso de las políticas.

1.2 Los modelos racionales y las teorías híbridas

Al final de los años setenta un grupo de autores, elaboraron una teoría de la implementación más desarrollada en la cuál reconocieron que la “implementación es un proceso que involucra a los implementadores tanto en la formulación de las políticas, como en su implementación o puesta en práctica desde una posición jerárquica” (Parsons, 2007:485).

Los nuevos estudios en implementación rescataban la importancia de las jerarquías en la ejecución de las políticas y aceptaban que éstas habían influido en el diseño y la investigación de la implementación, así se crearon los enfoques racionales de la implementación. Al primero de estos enfoques le llamaron Top-down, en el cuál se sostiene que los problemas de la implementación son causados por la “desorganización de las organizaciones, al comportamiento irresponsable de los operadores, puesto de manifiesto en la evasión de tareas, resistencia a reglamentaciones, bajo desempeño...” (Aguilar, 2003c:79). Para lo cual sólo existe

una solución, la creación de aparatos de control y supervisión que permitan que se ejecute fielmente la política.



Este modelo parte de la idea de que existe toda una estructura vertical, con jerarquías donde alguien desde arriba ordena y los demás, los de abajo hacen; por ello también se le conoce a este modelo como: de arriba hacia abajo, tal y como se ejemplifica en el esquema 12. Para este modelo lo que se requiere es una buena cadena de órdenes, así como capacidad de coordinar y controlar.

En los setenta surgió otro modelo llamado *bottom-up*, de abajo hacia arriba, ver esquema 13, que se basa en lo contrario de lo establecido en el *top-down*. Este modelo rescata la posición de los burócratas al nivel de calle, por ser quienes ejecutan las políticas. Para este modelo, ellos por ser quienes están en contacto directo con los ciudadanos o usuarios de las políticas son quienes procuran desarrollar prácticas que les permitan realizar el trabajo que se les exige, aunque para ello tengan que: volver rutina los procedimientos, modificar objetivos, racionalizar servicios, determinar prioridades y limitar o controlar clientelas.

En el modelo *bottom-up* se favorece la participación de las bases en el proceso, ello favorece la implementación de la política. Estos dos modelos

muestran que es indispensable analizar en los estudios de la implementación de las políticas, la dimensión organizativa que finalmente tiene una amplia influencia en el impacto de la política.

Pese a sus contribuciones, el sistema racional fue criticado por sus alcances y sus limitaciones, sin embargo, abrió la puerta a otros modelos de análisis de las políticas públicas. Una de las principales críticas a los modelos racionales o ideales de la implementación *top-down* y *bottom-up*, es que ambos tienden a simplificar el proceso de implementación de la política.

Al ver los fallos de los modelos racionales surgieron otros estudios y modelos que tratan de explicar la implementación de las políticas, rescatando elementos que habían estado ausentes en los análisis de la implementación de las políticas, estos modelos parten de la idea de que la implementación es un proceso de evolución que como su nombre lo dice, es un proceso que cambia, evoluciona y no es estático.

Uno de estos modelos es el de la implementación como control, el cual se basa en la planeación y el control. Para este modelo el problema reside en cómo transformar la planeación en control, y el control en planeación, sea por medio de una teoría adecuada o una función de producción.

El modelo determina metas establecidas, planes detallados, controles ajustados, incentivos y adoctrinación; a partir de la visión de este modelo no basta con ejecutar, se debe seleccionar el plan correcto para hacer, de igual forma se debe conocer la manera correcta de ejecutar el plan de la implementación. Lo que no hay que olvidar es que finalmente la implementación es una extensión del diseño.

Otro modelo es el de implementación como interacción, éste modelo parte de la idea de que “las políticas son un punto de partida para una negociación entre los implementadores” (Majone y Wildavsky, 1979:267). Este modelo reduce a su

mínimo la importancia de las metas y los planes, debido a que desde su perspectiva las consecuencias son distintas de lo que los participantes en lo individual pretenden. En realidad el fracaso de las políticas esta en la calidad de la idea, en las fuerzas sociales que captan y corrompen el proceso.

En este modelo el principal problema de la implementación es que ésta resulte en un consenso de metas, donde quienes lleven a cabo el plan de acción tengan un compromiso y autonomía con dicho plan.

También está la implementación como aptitudes, en éste modelo la implementación empieza con las distintas formas de actuar, además el modelo rescata la importancia de los componentes de las políticas: los objetivos y los recursos, enfatizando el hecho de que los objetivos son múltiples, conflictivos e inciertos, y sobre todo no se determinan individualmente.

El modelo plantea que no hay que olvidar que los instrumentos que se utilizan en la implementación, así como el plan de implementación de la política constituyen un conjunto de aptitudes o disposiciones que hay que estudiar y analizar. Plantea que las políticas surgen de ideas, y que las implicaciones de una idea se conocen sólo después de que ésta se ha aplicado en distintas circunstancias.

Desde la perspectiva de la implementación como evolución, las políticas son transformadoras de las operaciones de la implementación, ellas alteran los recursos y objetivos, inclusive llegando a cambiar comportamientos.

Esta perspectiva plantea que es necesario conocer los objetivos y las restricciones para la predicción o el control de los resultados. También menciona algunos fracasos en la implementación de las políticas que se explican por las insuficiencias en su teoría. Finalmente, agrega que el contenido de las políticas y sus teorías son variables que se utilizan para explicar los resultados de la implementación.

El contenido de las políticas, también configura la implementación; delimitando la identidad y el papel de los participantes, los instrumentos y los recursos. Así, la implementación como evolución sostiene que la implementación de la política es una extensión del diseño, es hacer la política por otros medios, en la que se requiere idear preguntas y hallar respuestas, así como reformular problemas; lo cual implica cambiar las soluciones. Por ello, esta perspectiva sostiene que las ideas de políticas tienen un desarrollo interminable, en donde la labor principal de los analistas de las políticas está en el descubrimiento de las restricciones.

En cuanto a la evaluación de la implementación, se presentan cuatro posibilidades en donde el diseño y la implementación juegan un papel crucial para determinar si la decisión y la implementación fueron buenas o malas, como lo plantea Heber Simon en un su esquema *Implementación en el mundo programado*.

Implementación en el mundo programado

Ejecución	Buena	1. Ningún problema (demasiado bueno para ser cierto)	2. El problema del plan de acción
	Mala	3. El problema del control	4. Ningún problema (o cómo dos malas una buena)

Esquema 14

Fuente: Texto integro de Heber Simon en Majone y Aaron Wildavsky “La implementación como evolución” 1979.

De acuerdo al cuadro número 1, se muestra que no hay problema porque tanto la implementación como la decisión son malas, el número 4, las decisiones son insuficientes y las acciones son peores. Sin embargo, cuando la decisión es buena,

pero mala la implementación como en el caso de I número 2, el problema es de control. Si, por el contrario, la implementación es buena, pero mala la decisión, entonces lo que queda es rehacer el trabajo.

Desde la perspectiva de la implementación como evolución, cualquier cambio que se realice en la implementación de la política elegida, genera la transformación de la misma, y por consiguiente altera valores y relaciones, que impactan en los resultados finales. Por ello no hay que olvidar nunca que la implementación es evolutiva, y queramos o no reformula la política. Por ello vale la pena estudiar la implementación de las políticas porque en ellas se encuentra la lucha por la realización de las ideas.

2. Las diversas formas de pensar y hacer la certificación en la UACM

Si la implementación de una política corresponde a una secuencia programada de acciones en las que participan actores, se efectúan operaciones colectivas e individuales que tiene una finalidad, la cual está enunciada en el diseño; etapa en la que se expresa qué es lo que se tendría que hacer para llegar a determinados objetivos, ¿qué es lo que pasa con la implementación en la realidad?

En el capítulo anterior se expuso cómo fue cambiando el diseño de la certificación, a partir de ir explicando en qué consistía cada uno de los documentos y cuáles eran las diferencias que existían entre uno y otro. En este apartado, utilizando nuevamente las categorías de análisis utilizadas para la construcción de los cuadros: 1) noción de certificación, 2) actores involucrados en el proceso de certificación, 3) tareas del estudiante, 4) tareas de los académicos, 5) iniciación al proyecto, 6) difusión, 7) características relevantes, 8) principales causas de cambio, se realiza un análisis del cambio en la forma de concebir y efectuar las diversas

tareas de la certificación, y si esto se relaciona con el periodo de ingreso a la universidad, tanto de los académicos, como de los respectivos coordinadores del área de certificación.

En el caso del sistema de certificación en la UACM hay una serie de factores que permiten verificar que llevar a cabo lo que se expresa en el proyecto inicial, es algo más complejo que contar con las herramientas y recursos necesarios, sobre todo porque se trata de una política educativa con amplio sentido social que pretende contrarrestar prácticas que tienen un arraigo profundo dentro del sistema educativo.

En el diseño del sistema de certificación de la UACM se plantea que para certificar un curso o ciclo sólo basta con poseer los conocimientos necesarios y por lo tanto demostrar que se cumplen con los criterios establecidos en los programas de estudio de cada curso, además de solicitar, inscribirse y presentarse a la certificación. Para ello también se tiene que cumplir con algunos trámites administrativos que estarán a cargo de la CCyR, así como de los comités de certificación.

Es en esta primera etapa de la certificación que inicia lo que Bardach (1977) llama sistema de juegos, pues si bien para certificar sólo se tiene que demostrar que se posee los conocimientos necesarios y los criterios establecidos en los programas de estudio de cada curso; quienes establecen los criterios en el programa son los que determinan que conocimientos se certificarán, es así que sólo algunos actores son los que determinan los criterios. Estos actores en la UACM son profesores que pertenecen a la academia a la que corresponde el curso, y son designados por las mismas academias para hacerlo.

Es en este proceso de determinar criterios que surgen los dilemas de la administración de Bardach (1977), en donde si la dirección de cierta parte del proceso esta bajo una oficina, la de certificación y registro, ésta tiene facultades

limitadas. La CCyR es el área encargada tan sólo de apoyar a las academias en su tarea de conformar los comités, determinar criterios, construir indicadores, diseñar instrumentos, aplicar y calificar certificaciones, la entrega de los resultados, así como normar el proceso; finalmente las academias son las que deciden.

Si bien existe claridad en quiénes son los que tienen que establecer los criterios, no está claro cómo se elegirán a los representantes académicos que determinarán los indicadores y diseñarán los instrumentos de certificación de conocimientos de los cursos o ciclos en los que trabajan. Toda esta parte del proceso es decisión del comité, que se respalda en la idea de llevar a cabo las tareas académicas en forma colegiada.

En esta etapa de designación nos encontramos con un proceso que atiende al modelo *bottom-up*, de abajo hacia arriba, en donde quienes toman las decisiones son los de abajo, las academias quienes sólo informan a la CCyR de sus acuerdos, pues, finalmente ellos son quienes las ejecutan y la coordinación es la que los apoya en los procedimientos administrativos necesarios para cumplir con la certificación.

Otro aspecto que surge de esta idea general de certificación es que, ya se tiene un plan de estudios, un programa, un comité de certificación; se establecen los criterios o indicadores a certificar y posteriormente se construyen los instrumentos.

El dilema de los cursos surge a la hora de la convocatoria para la certificación y de decidir que cursos ofertar, a partir de qué o cómo, porque si cualquier persona independientemente de si haya o no estado inscrito en el curso, o haya no participado en el mismo, haya obtenido los conocimientos por su propia cuenta o en otra institución, puede certificar; cómo oferta cursos de manera que atiendas todas estas condiciones y cumplas con otros principios del modelo como la flexibilidad curricular. Entonces se aprecia la entropía social en el proceso,

comienzan a evidenciarse las dificultades de coordinación de actividades, pues, cómo garantizar un derecho de tal manera en que se tenga una organización que permita coordinar el trabajo colegiado y el administrativo, que logre que certifiquen todos los estudiantes que están interesados en certificar.

Para comenzar a tener una mayor organización en el proceso de certificación la UACM por medio de la CCyR elaboró algunos documentos como folletos en los que se explicaba qué procedimientos se debían realizar, en qué fechas y a quién se le tenía que informar. Así comenzaron a circular entre la comunidad documentos que más que normar el proceso, determinaba las líneas generales a seguir, en dónde se explicaba a quién o qué instancias se le informa: quién conforma el comité, cuáles son los indicadores e instrumentos de certificación, en dónde se inscribe.

Ya salvados los puntos anteriores e inscritos a la certificación, además de recoger las instrucciones para presentar las certificaciones, el proceso continua, con la presentación a la certificación. Para presentarse a la certificación hay que corroborar la fecha, hora y el lugar de la certificación, e identificarse al ingresar al lugar para constatar que el que se presenta es el estudiante inscrito. Quien supervisa que se efectúen las certificaciones es la CCyR.

Después del proceso de certificación hay que recoger los resultados, aquí nuevamente existe un problema, no se trata de entregar una calificación, sino un escrito que le permita al estudiante ver qué aprendió y cuáles son sus deficiencias. Entonces el comité de certificación nuevamente se tiene que poner de acuerdo en cómo evaluarán y cómo entregarán los resultados, entrando en juego los intereses de los actores, porque la evaluación y su entrega respectiva requiere de tiempo y esfuerzo; aspectos que no son muy codiciados, como establece Bardach (1977), pues nadie quiere hacer más trabajo del que le corresponde, algo así como hacer el mínimo esfuerzo, sobre todo considerando que a diferencia de las evaluaciones en

otras universidades en donde se pueden ir promediando las diversas evaluaciones, en la UACM no sabes a quién certificas, no evalúas a quienes fueron tus estudiantes, sino a aquellos que se inscribieron al proceso de certificación y se presentaron a él. Es así que la lucha por hacer el trabajo de revisión y entrega se vuelve un proceso de negociación entre los académicos.

Los juegos de negociación entre los académicos surgen del hecho de negociar quién hace qué en el proceso, pues quién evalúa, no sólo realiza todo el trabajo que significa determinar si se certifica o no, o determina una calificación, en la UACM hay que hacer más trabajo que eso.

Hay que discutir con los pares -otros profesores- porque se otorgó la certificación y sus respectiva calificación, llenar una acta cualitativa; donde se capturan los resultados de los estudiantes, y se les informa si cumplieron con los indicadores, en que aspectos presentan deficiencias, además de hacerles las recomendaciones pertinentes para cubrirlas, -actas que tienen que ser firmadas por todo el comité- pues, como se establece en el *Proyecto Educativo de la Universidad*, los resultados de las certificaciones se presentan a los tutores, quienes junto con sus tutorados -los estudiantes- deciden que hacer con la ruta curricular y con las deficiencias que se puntualizaron en las actas cualitativas.

Los resultados se revisan entre el estudiante y el académico encargado de entregar la evaluación, si el estudiante está de acuerdo con los resultados obtenidos, sólo queda que presente los resultados al tutor y que trabaje en las deficiencias obtenidas, así el proceso termina. Sin embargo, si el estudiante no estuviera de acuerdo con el resultado, éste puede solicitar una revisión de la prueba a la CC en un periodo no mayor a 15 días posteriores a la entrega de sus resultados. Un comité de revisión de la certificación le entregará los resultados al estudiante quien posteriormente los presentará a su tutor, de tal manera que juntos puedan ver como trabajar en sus fallas y planificar su ruta curricular.

Estos son los pasos que normalmente se llevan a cabo para realizar la certificación de conocimientos en la UACM, sin embargo en un principio no existían documentos o normatividades que permitieran tener claridad de los pasos que se tenían que seguir, poco a poco la universidad fue creando los documentos que primero servirían para clarificar los pasos a seguir, y establecían quién hacía qué, para posteriormente en 2006 presentar la primera reglamentación del proceso, cómo parte de los esfuerzos de institucionalización del mismo.

2.1 La noción de la certificación

De acuerdo con los primeros documentos de la universidad la certificación es entendida como: un servicio, una forma de evaluar, que lleva al otorgamiento de un certificado que avala los conocimientos con los que cuenta el estudiante.

La primera Coordinadora de Certificación, Tere Wuest en entrevista realizada el 31 de marzo del 2011, señala que “la certificación era una inquietud de Pérez Rocha, quien a partir de su participación en los comités de evaluación a las IES, se había encontrado con que la relación docente-estudiante orientaba la evaluación, sobre todo al momento de asignar una calificación. Este momento de asignar una calificación es el equivalente a dar un certificado. Y eso era lo que se trataba de dejar a un lado con el sistema de evaluación de la UACM, al dividir el proceso por el que pasaba el estudiante”, de tal manera que se dejaran fuera las costumbres que habían pervertido el desarrollo del proceso educativo, pues con el doble sistema de evaluaciones, por un lado se apoyaba al estudiante en su proceso educativo y por otro se realiza la certificación²⁵.

²⁵ Para saber más sobre los exámenes, las evaluaciones y por qué en la UACM se decidió implantar un doble sistema de exámenes y evaluaciones de los aprendizajes, véase el texto *Los exámenes* de Pérez Rocha Manuel (2006).

Pero ésa no era la única forma de pensar la certificación en la UACM, también se le veía como: una forma a través de la cual se “avala que alguien, un ciudadano, posee ciertos conocimientos, habilidades, actitudes con respecto a determinada área del conocimiento” (02CHyCSCyC03), aquí nos encontramos con que la certificación es un aval de conocimientos, pero, también es vista como “un proceso destinado a validar conocimientos y aprendizaje” (10CyHPS08) o “un medio para evaluar las habilidades de un alumno en algún campo”(13CCyTSTU09).

Entonces podríamos decir que la certificación es un proceso, un medio, un servicio que sirve para avalar o validar las habilidades y conocimientos de alguien respecto a determinada área de estudio, y que termina con la expedición de un certificado que avala ello. Si bien éste podría ser el significado que un gran número de docentes tiene de la certificación, y el cual no se aleja de lo expuesto en cada uno de los documentos del proceso de certificación en 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2020, 2011, lo que se puede verificar en los cuadros 4, 5, 6, y 7 en los apartados anteriores. En algunas de las definiciones de certificación hay conceptos que denotan una idea distinta de la certificación como lo expuesto (01CHyCSCS01) al mencionar que la certificación “era parte de un procedimiento de estandarización de las evaluaciones”... y “un término que viene del ámbito empresarial”.

También se le ve como “una evaluación final que tiene como objetivo homogenizar los contenidos temáticos y los conocimientos que se pretende tenga un estudiante al final de un curso” (07CCyTMCB05). O el “papelito que avala que alguien... cuenta con determinados conocimientos” (02CHyCSCyC03).

Al revisar las diversas formas de pensar a la certificación, partiendo de la muestra realizada, parece que no existe una diferencia sustancial en lo que se comprende por certificación, sin embargo, tal como mencionaron la mayoría de los entrevistados, no es lo mismo explicar qué es o cómo es entendido a llevarlo a la práctica, y ahí es donde existe una diferencia sustancial, no sólo entre personas,

sino entre colegios cuestión que será abordada más adelante al revisar las prácticas o tareas docentes .

2.2 Los actores en el proceso

Los actores principales involucrados en el proceso de certificación de acuerdo al proyecto inicial eran los estudiantes y los académicos, los últimos agrupados en cuerpos colegiados. Sin embargo, conforme se fueron creando los nuevos documentos y se generaron los cambios institucionales que se ven reflejados en las diversas etapas de la universidad, los actores se fueron diversificando.

En dos primeros momentos de la certificación, 2002 y 2003, nos encontrábamos con que los actores son:

- Estudiantes
- Academias
- La Coordinación de Certificación
- Los Comités de Certificación
- La Comisión de Apoyo Académico de la UCM
- La Coordinación de Colegio
- Los Consejos Académicos de los Colegios
- Académicos externos a la UCM
- Jurado
- Los enlaces de academia

Para el 2006 se le anexa: los Tutores y la Coordinación Académica, mientras que en 2007 desaparecen la Coordinación de Colegio y Comisión de Apoyo Académico de la UCM, el Jurado, quedando sólo: los Estudiantes, las Academias, los Comités y la CCyR. Fue en el año 2010 que nuevamente la Coordinación Académica se involucra en el proceso.

Como se puede observar los actores son prácticamente los mismos, sólo que han jugado distintos roles en los diferentes momentos del proceso de la certificación, incluso algunas que se crearon nunca fueron ocupadas como el caso de los Jurados o los Académicos externos. De hecho, en el caso de algunos profesores, no han pasado por diferentes roles, debido a que siempre han jugado el mismo rol y por lo tanto sólo han participado en una parte del proceso.

2.3 Las tareas de los estudiantes y de los académicos

En el caso de los estudiantes sus tareas no han cambiado sustancialmente en lo referente al proceso de certificación, los pasos a seguir son: solicitar e inscribirse a la certificación, presentarse a la certificación según lo establecido en el calendario, cumplir con lo establecido en los instrumentos, recoger y revisar resultados, y en el caso de estar en desacuerdo con ellos, solicitar su revisión.

Los cambios en las tareas de los estudiantes han sido mínimos, y se han reducido a la entrega de algunos documentos como: una carta en el caso de solicitar un número de certificaciones mayores a las determinadas en las circulares, cartas que han sido acompañadas de la firma de su tutor o de un profesor que avale el trabajo de preparación de los estudiantes, y cuando no está de acuerdo con los resultados de su certificación entregar un carta explicando por qué solicita la revisión de los resultados de la certificación.

En el caso de las tareas de los académicos estas han variado de: nombrar, participar y revisar las acciones de los comités de certificación, elaborar instrumentos, criterios, programas de estudio, aplicar los instrumentos, construir los certificados y los documentos que resultan del proceso, evaluar los instrumentos y realizar su traducción numérica, elegir las fechas para la certificación, a entregar los

resultados a los estudiantes y llenar los diversos formatos sobre el proceso, y subir la calificaciones a la red.

Si bien las tareas de los académicos han cambiado poco, no todos han participado en todas ellas, por diversos motivos, entre los que destacan: ser nuevos en la academia, ser un profesor invitado o de apoyo para el semestre, o por decisión propia. Como menciona (06CHyCSCyC05) “no tenia ninguna participación en la elaboración del instrumento, porque era de medio tiempo, y la academia decidió que todos los que estábamos en esa situación no participaríamos”.

Algunos otros profesores como (06CHyCSCyC05), mencionaron que aunque no fueran de tiempo completo, “comenzamos a participar en las certificaciones al igual que los demás compañeros después de haber participado en uno o dos procesos, así la participación era informada y con conocimiento del proceso”. Otros como (11CCyHPS08) mencionan que su “participación en el proceso de certificación al ingresar a la academia fue ayudando a la academia en la aplicación de los instrumentos de certificación”.

Por o tanto, la experiencia en la participación en el proceso de certificación ha sido diferente para cada docente, pues a dependido de la academia y el periodo de ingreso a ella.

2.4 Iniciación al proyecto

Cuando se lleva algo a la práctica, siempre hay que tener claro qué se va hacer, para qué, quién y cómo se hará. En el caso de la certificación, a los profesores estas preguntas les fueron planteadas y respondidas en el curso de inducción al proyecto UACM, o al menos eso es lo que esperaban al ingresar a la universidad, contar con una plática o curso que les permitiera comprender la dinámica de la universidad.

Sin embargo, esto no fue igual para todos, al inicio del proyecto, en el primer año, “el proceso de inducción al proyecto de la universidad era una plática donde se les presentaba a los profesores el proyecto y los ejes principales del mismo, como la certificación, ahí se les expuso que esa sería la forma de evaluación en la universidad” (01CHyCSCS01) y posteriormente comenzaron a trabajar en la preparación para el proceso por medio de cursos de formación docente.

En el segundo año de la universidad y con el ingreso de nuevos profesores se elaboró un curso más en forma, no obstante, y de acuerdo con la Coordinadora de Certificación Teresa Wuest, sólo se abordaba la parte técnica, “solo se daba la certificación como una parte de la evaluación, pero, no llegando a cosas más específicas”.

Si bien la información que se les da a los profesores referente a la certificación en su curso de inducción, no ha variado, se les explica que es uno de los principios fundamentales de la universidad y qué la diferencia de otras, como menciona (06CHyCSCyC05). Al preguntarle a los profesores si la información proporcionada en el curso de inducción había sido lo suficientemente clara para comprender el proceso de certificación la mayoría contestó que sí, pero, ponen énfasis en que no es lo mismo la teoría que la práctica, y hasta que vivieron el proceso entendieron de qué se trataba. “Yo lo entendí bastante fácil, pero, hasta que no lo aplicas no lo acabas de entender” (02CHyCSCyC03), “en la práctica siempre van saliendo dudas” (05TALyPCB05), “inicialmente sí, pero, con el pasar del tiempo te diste cuenta con la praxis que significaba la certificación” (06CHyCSCyC05).

Lo que si ha variado es la duración del curso de inducción, de acuerdo al año de ingreso; en los primeros cuatro años de la universidad el curso tenía una duración de un mes, del cual una semana se dedicaba a certificación. En los años

subsecuentes el curso fue de dos o tres semanas de las cuales dos o un día era dedicado a la certificación.

Otros profesores -en menor número- contestaron que “la información era suficiente o al menos no para saber la minucias técnicas y administrativas del mismo” (08CCyHPS06), otros contestaron que no, que la información no había sido la suficiente, (07CCyTMCB05) “No, fue bastante ambigua”, “yo creo que si falta que se introduzca mayor claridad” (09CCyTCB07). Unos mencionaron que esa información “sólo era el inicio para buscar más información” (12CCyTSEyT08).

Dos profesores pusieron énfasis en que si bien no quedaba claro qué es la certificación, sino hasta llevar lo a la práctica, tener el curso de inducción y los cursos de formación docente en los primeros años, “había sido algo que sí funcionó y se puede notar” (03CCTCB04). Lo mismo sostenía Teresa Wuest cuando mencionaba, que los profesores que por alguna situación como contratación baja o por urgencia no habían contado con el curso “les iba muy mal en la certificación, muchas veces les preguntábamos si sus compañeros no les explicaron y respondían que no”, entonces había profesores que hacían más trabajo que otros o estaban confundidos en lo que tenían que hacer.

Así que después de todo, el curso sí influía en el proceso de certificación, no sólo porque en él se explicaba que era la certificación, sino porque les permitía a los profesores tener una idea de las tareas que debían realizar.

2.5 La difusión

La difusión de los cambios al proceso de certificación es la siguiente categoría de análisis. Los cambios al proceso han sido informados a los profesores y estudiantes de diversas formas, al principio, en los primeros cinco años estos cambios se informaban en reuniones que realizaba la CC. Después con el crecimiento de la

comunidad universitaria comenzaron a utilizarse otros medios como las circulares pegadas en los diferentes planteles, por medio del correo electrónico, la página Web de la universidad o informando a los enlaces de academia, quienes a su vez informan a la academia en pleno durante sus reuniones.

Esta información no siempre llegaba a ser de conocimiento de todos sino hasta que se encontraban en el proceso y se les informaba que faltaba algo de acuerdo a los nuevos procedimientos. De hecho, al preguntarles a los profesores si sabían cual era la normatividad que actualmente tiene la universidad en materia de certificación sostuvieron estar confundidos, que estaban enterados “de que la última normatividad era la circular de 2007, sin embargo también saben que existe la norma cuatro y que desde finales de 2010 la Coordinadora de Certificación y Registro, Elizabeth Romero Campos ha modificado la normatividad, por lo tanto no están seguros de cuál es la normatividad que deben de seguir” (07CCyTMCB05), como afirma (08CCyHPS06) “en estos últimos semestres nos han cambiado el proceso”.

Lo mismo sostiene (03CCyTCB04) “si bien existe una norma, varias veces la han cambiado, sobre todo en los procedimientos, de acuerdo al coordinador que esté”. Tales declaraciones evidencian la falta del manejo de la información y la confusión sobre el proceso de certificación, si bien existen profesores que saben que existe una circular que norma el proceso, no están seguros de si sigue vigente por que la actual coordinadora ha realizado modificaciones, pese a no tener esa facultad, por lo tanto hay gente que si sigue los cambios y otras que no en su totalidad, entonces, existe esa controversia.

Además, como menciona (02CHyCSCyC03) “no hay un marco normativo, no hay una legislación porque cualquier procedimiento tiene que pasar por el Consejo Universitario, y esto no a sucedido, lo que se tiene son lineamientos, pequeñas leyes chiquitas que no tienen tanto valor punitivo”.

Como menciona Romero, “hoy tenemos una disputa, hay un proceso que se diseñó en la etapa de Briones, pero que nunca se aprobó por alguna autoridad, sin embargo, se operó, y tenemos la modificación de los procedimientos que se autorizaron, y con los que nosotros operamos, pero no desconocemos lo anterior”. Al preguntarle qué significaba eso, mencionó que operaban casi con los mismos procedimientos de la circular de 2007 sólo con algunas modificaciones que le habían realizado a los lineamientos, de acuerdo a la *Norma Cuatro* la coordinación tiene la atribución de normar sobre la certificación.

Esa ambigüedad en cuanto a las atribuciones de la CCyR y las modificaciones que propuso ésta a los lineamientos de certificación, detonaron una inconformidad en la comunidad, porque incidían en aspectos como la reducción de las semanas de aplicación y entrega de los resultados de la certificación, lo que llevó a que el CU aprobara algunos acuerdos al respecto y postergara parada la discusión o necesidad de una nueva normatividad.²⁶

Pero, el problema no sólo se circunscribe a la falta de información de las modificaciones a los lineamientos para efectuar los procesos de certificación, que puede llevar a la confusión de la validez de una circular u otra, incluso, ni si existe un marco normativo o sólo lineamientos; el trasfondo está en que el diseño ha sido modificado varias veces, incidiendo en la propuesta original y cambiando su objetivo, certificar los conocimientos, y dándole entrada a una diversidad de concepciones y prácticas sobre la certificación de conocimientos, que han respondido a las distintas etapas de la universidad: como mencionaba (03CCyTCB04) “a las interpretaciones de cada coordinador”.

Mientras para Wuest era un procedimiento con gran carga académica, y para Briones representaba un servicio, para Romero, significa una conjunción de

²⁶ Estos acuerdos se presentan en el apartado El diseño de la certificación en 2010-2011.

las dos cosas, de manera que estas visiones son las que han orientado las modificaciones tal y como se ve claramente en las siguientes categorías.

2.6 Características relevantes y causas de cambio

El hecho de conjuntar en un mismo apartado dos categorías se debe a que presentan características relevantes y complementarias entre ellas, que permiten identificar cuáles son las causas de los cambios en el proceso de certificación.

Para comprender mejor lo anterior, podemos señalar que las características relevantes son: los cambios más importantes en los diversos documentos sobre el proceso de certificación y las causas del cambio son: la razón por la cual se realizaron estos.

El sistema de certificación de la UACM en sí mismo es un aspecto relevante del proyecto educativo de la universidad, y cuenta con características muy especiales, las cuales ya han sido detalladas en el apartado El sistema de evaluación de la UACM. Las características relevantes de cada momento fueron expuestas en los cuatro cuadros del capítulo anterior, por eso, en este apartado se analiza por qué se realizaron esos cambios.

Los cambios promovidos de 2002 a 2007 respondieron a diferentes etapas de construcción del sistema estudiado. En principio no se tenía ninguna reglamentación al respecto y después se fueron construyendo diferentes lineamientos. Así, surgieron los documentos de 2002 y 2003, los cuales además de ser creados por la necesidad de contar con unos lineamientos en los que se determinaran los pasos a seguir en la certificación, se construyeron a partir de una evaluación en la que se identificaron los problemas que afectaban el proceso. Como mencionó Wuest lo que se trataba de hacer con estos documentos era facilitarle a la gente las cosas, “además de tener cierta homogeneidad en los

documentos oficiales”, por eso se crearon los formatos para los instrumentos y las listas de los estudiantes inscritos al proceso.

Los documentos de 2005 y 2006 fueron cambiando para ir normando más el proceso, por eso se establecieron fechas para la entrega de resultados, el tiempo de duración de los comités, que cursos se abrirán para la certificación, entre otras cuestiones, las cuales se pueden ver en el cuadro 5.

Para 2007 se realizaron una serie de documentos que tenían como finalidad concretar el trabajo que se había realizado en 2006 cuando se propuso un reglamento para la certificación, el cual no fue aprobado por los órganos de gobierno, pero que se mandató que fuera consultado con la comunidad. Entonces, después de un trabajo de consulta surgió la *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación*, documento que servía como marco normativo del proceso de certificación y sería el último documento normativo.

Al preguntar al coordinador en turno, el Maestro Luis Briones, por qué realizar más cambios al proceso de certificación, este contestó que lo que se pretendía era dar un mejor servicio a la comunidad, además “normar para tener las reglas claras en primera instancia, normar el procedimiento de trabajo de los profesores y de la CCyR, y en cuanto a los estudiantes era establecer derechos y obligaciones”.

En 2010 y 2011 surgieron otros documentos los cuales no modificaban en su totalidad la circular de 2007, sin embargo, modificaban diversas fases del proceso, reduciendo el periodo, desapareciendo el periodo intrasemestral, estableciendo periodos más cortos para la entrega de resultados de la certificación, o determinando quiénes pueden certificar, ofertando un proceso especial de certificación para los estudiantes que cuentan con más del 75% de créditos o están en proceso de certificación, modificando la vigencia de los comités.

Las principales causas de los cambios de acuerdo a la coordinadora de certificación Elizabeth Romeo, respondieron a la necesidad de “recuperar lo que en algún momento la universidad planteaba como certificación”. De tal manera que se tuviera una mejor planeación y que se incrementará la duración del semestre. Pero no sólo eso, para Romero estos cambios ayudarían a mejorar la condiciones de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la calidad académica de la certificación y reducir los índices de no certificación. Además de realizar una estrategia de apoyo a los estudiantes que se encuentran en periodo de titulación.

Pese ha realizar estos cambios que pretenden ayudar a una mejor planeación del proceso y apoyar a elevar los niveles de calidad académica de la universidad, lo que han ocasionado es confusión como se puede apreciar en las entrevistas realizadas para la elaboración de este trabajo, sin embargo, las modificaciones se están aplicando. Ahora, lo que se tiene que esperar es ver que resulta de su aplicación, si en realidad cumplen con los objetivos que planteó Romero, si ayudan a mejorar el proceso y hacerlo más ágil, sencillo y eficiente, de tal manera que efectivamente se apoye al estudiante, o si las modificaciones solo son parte de una nueva estrategia que lo que pretende como menciona (10CHyCSCyC07) es terminar con el proyecto original.

En síntesis es de esperar que el CU apruebe un reglamento que regule el proceso de certificación de conocimientos, que sea lo más claro posible. Sin embargo, parece no estar claro si lo que se buscará en el es que rescate los principios de la UACM y responda a los retos que ésta tiene enfrente.

3. La evaluación de las políticas

De acuerdo al enfoque de políticas públicas, la etapa de evaluación es la última de las cuatro etapas o fases en las que se divide el proceso de análisis de una política. En esta etapa, se estudian y verifican los efectos, impactos y los presupuestos de los que se partían; de manera que se verifique si se cumplieron los objetivos o no, cuáles fueron las razones y se tomen futuras decisiones al respecto.

Para que la evaluación sea útil durante la implementación, deben generarse insumos que puedan utilizarse para mejorar el proceso, de manera tal que se pueda aprender de los errores que se encuentran en él (Browne y Wildavsky, 1983: 286). Por ello en este apartado trataré el tema de la evaluación en las políticas públicas, de su importancia y lo que significa para el análisis de una política pública.

Lo que se debe tener claro a la hora de realizar una evaluación, es que, de lo que se trata es de determinar cuáles son los intereses de los actores en el proceso, y no sólo si se han alcanzado las metas del plan de acción. De hecho, al realizar una evaluación hay que responder a cinco preguntas elementales: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Para quién?, ¿Qué?, ¿Por qué?, preguntas que varían de acuerdo al momento en el que se realice la evaluación.

Una evaluación se puede ejecutar en cualquier momento, sin embargo, de acuerdo al momento en el que lleve a cabo, se nombra. Se le denomina retrospectiva a la que se hace para lo que ya se ejecutó, mientras que si se realiza cuando el programa sigue en operación se le denomina formativa; cuándo se realiza con miras al futuro es prospectiva, si es formativa a la vez que retrospectiva se le nombra en marcha.

Las evaluaciones retrospectivas y prospectivas dependen del tiempo, presente o pasado, es decir, las evaluaciones retrospectivas sólo se pueden

realizar si ya se implemento el programa, mientras que las prospectivas sólo se conciben sin el registro previo de la implementación.

En el caso de las evaluaciones continuas estas pueden realizarse cuando sea y cuantas se quieran, pues, pueden utilizarse para mejorar un programa o para juzgar su valor, este tipo de evaluación se constituye en una retroalimentación constante.

Las evaluaciones tienen diferentes objetivos dependiendo de para quién sean, pues pueden ser para: quienes reciben el servicio, los grupos sociales y políticos que se encuentran interesados en el programa; los congresistas que aprobaron en proyecto, aquellos personas que simpatizan con él, los responsables de su implementación, agencias supervisoras o inclusive para las personas encargadas de su suministro como: administradores, gerentes y operadores, incluso los proveedores pueden estar interesados en una evaluación en la que se vean reflejadas sus actividades.

Algo que se tiene que tener presente en una evaluación, es que siempre hay la posibilidad de discrepancia entre los valores de quién solicita la evaluación y lo evaluadores -como pasa con otros actores en todo el proceso de la política- por eso quien evalúa, tiene que ver con qué motiva la evaluación y qué se desea analizar.

Sin embargo, ¿Por qué los evaluadores “tienen que recurrir a los tomadores de decisiones y a los usuarios de la información que operan en todas las etapas de la evaluación?” (Browne y Wildavsky, 1983: 306), si estos tienen ya una idea de su quehacer, la idea es que al dirigirse a los tomadores de decisiones y a los usuarios los evaluadores consiguen información que les permite realizar de la evaluación; información que es su insumo principal. No obstante, en lo que tienen que tener cuidado los evaluadores es en hacer las preguntas pertinentes, que resalten las necesidades del usuario y no sólo la pertinencia del programa, pues, de lo contrario no generarán información.

Por eso al realizar una evaluación hay que tener claro qué se desea obtener con ella, para después decidir qué clase de evaluación se realiza pues existe una variedad de formas de evaluación entre las que se encuentran las que expongo en la siguiente cuadro.

Cuadro 10

Tipos de Evaluación en las Políticas Públicas

Tipos de evaluación	
Cuasi evaluación	Se orienta por una pregunta o se basa en objetivos, en el qué, esta evaluación se encuentra entre el proceso y resultado.
Centrada en la meta	Es una cuasi evaluación que se centra en los resultados que se esperan. Compara los resultados del proyecto con los objetivos que se plantaron alcanzar.
Extensa	Se basa en metas específicas, combinando el análisis del proceso con el de los impactos.
Inferencial	Intenta esclarecer la relación que hay entre causa y efecto, causas y objetivos.
Exenta de metas	Sostiene que el hecho de evaluar metas puede contaminar los descubrimientos.
De metas múltiples	En ella se examinan las metas del programa, los efectos del tratamiento, y se identifican una variedad de posibles resultados.
Cierta	Es el estudio de un plan de acción, de sus méritos.
Teórica de decisiones	Se buscan las metas y los valores en discusión.

Metaevaluación	Es la evaluación de la evaluación, que tiene como objetivo comprobar los hallazgos de la primera evaluación. En ella se pueden examinar: el proyecto, las técnicas evaluativas, las conclusiones, la bibliografía, e incluso los resultados. Es dirigida por personas que no están conectadas con los primeros evaluadores.
-----------------------	---

Fuente: *Browne y Wildavsky (1983)*

Además de los tipos de evaluación mencionados existen otro tipo de evaluaciones, como la interactiva y la exploratoria, en las que se rescata el papel de los implementadores en el proceso de definición de las preguntas, y se analiza si los objetivos de un programa son congruentes con el proyecto, y si éste puede realizarse.

En el ámbito de la evaluación se puede encontrar diversas formas y tipos de evaluación que miran al programa desde diversos ángulos, tal y como ha mostrado en los párrafos anteriores, sin embargo, lo ideal de cualquier evaluación esta en el análisis de los procesos, objetivos y resultados; lo cual permite al evaluador tener una perspectiva más amplia del programa, pero ello requiere de un amplio desplégue de recursos materiales y humanos, lo que complica y limita en muchas ocasiones a las evaluaciones y sus alcances.

Sin embargo, y pese a que la evaluación como etapa del análisis de política pública es importante, los alcances de este trabajo no me permiten realizar una evaluación del proceso de certificación; primero porque desde que se planteó realizar el trabajo se determinó que sólo se retomaría algunas de las etapas del proceso de análisis de políticas públicas y que el trabajo se centraría en el diseño, segundo porque para realizar una evaluación es necesario contar con la

infraestructura y el personal necesario para aplicar instrumentos que permitan verificar los impactos, efectos y objetivos de la política, y eso es un trabajo que una sola persona no puede realizar.

Conclusiones

Este trabajo se centró en el análisis de la puesta en marcha de una política pública de educación superior en el D. F., materializada en el proyecto de la UACM, en particular del diseño de una parte de su sistema de evaluación, la certificación de conocimientos. Esta investigación se enfoca en el análisis del diseño del sistema de certificación de la UACM, a partir de la creación de esta institución en 2001 y hasta 2011, cuando ésta cumple diez años de inaugurada y se encuentra en vísperas de la celebración de su tercer Congreso Universitario.

La investigación se realizó a partir de la perspectiva de políticas públicas, en particular del enfoque de políticas públicas, el cual divide el proceso de las políticas en cuatro etapas: agenda, diseño, implementación y evaluación. Etapas que revisé en el cuerpo del documento, pero a las que nuevamente hago referencia, para resaltar los principales hallazgos de esta investigación.

Primero me referiré a la etapa de la agenda, en donde para la inclusión de un tema en ella es necesaria la confluencia de múltiples elementos, dentro de los destacan: los actores, sus relaciones y la coyuntura. En el caso de la UACM su creación respondió a la confluencia de cuatro elementos que Cobb y Elder proponen: actores, soluciones, problemas y oportunidades de elección.

Entre los actores que permitieron que la UACM entrará a la agenda se encuentran: la sociedad representada en los colonos de Santa Martha Acatitla y las organizaciones sociales que los apoyaron, el gobierno local: GDF, ALDF, especialistas en educación, Pérez Rocha y un partido político, PRD; quienes interpretaron la problemática de un grupo de colonos que demandaban, se construyera una preparatoria donde se pretendía construir un penal de alta seguridad.

Los actores, desde sus múltiples perspectivas, elaboraron las distintas soluciones para el problema, y a partir de sus intereses y las oportunidades que les podrían generar optaron por crear nuevas instituciones educativas, el IEMS y la UACM; rescatando la idea de concebir a la educación superior como un derecho de los ciudadanos, por lo tanto, le otorgaron a éstas, un estatus que las convirtió en una tarea ineludible para el gobierno, pues éste las tendría que dotar de recursos para su operación.

Las oportunidades de elección, en el caso del partido en el gobierno, se circunscribían en la oportunidad y necesidad de consolidarse como un gobierno diferente; un gobierno con una nueva forma de gobernar, por políticas públicas -gobierno- que se distingue por incorporar las demandas de los ciudadanos a su agenda. Situación que además, les abría otras oportunidades; perfilarse para el siguiente proceso electoral -las elecciones de presidente de la república- consolidar y legitimar su proyecto político.

El proceso de agenda del tema la cobertura y acceso de educación superior en el D. F., que posibilitó la creación de la UACM, culminó con el *Decreto de Creación de la UCM en 2001*. Sin embargo, posibilitó otra etapa dentro del proceso de políticas públicas, la del diseño, la etapa principal de esta investigación.

La etapa del diseño consiste en ver de qué manera se abordará el tema y cómo se plantean las opciones de política posibles, como sostiene Lindblom (1959). Para la UACM el diseño radica en el proceso de planeación del proyecto educativo, de una universidad que se plantea responder a una de las principales problemáticas que aquejan a miles de jóvenes del D. F., el del acceso a la educación superior.

El diseño del proyecto de la universidad para la ciudad requirió de la elaboración de un proyecto educativo que contemplara la visión del gobierno que la impulsaba, tal y como se establecía en *Programa General de Desarrollo del GDF 2000-2006*, una educación que rescatara un derecho social. Por eso, en el proyecto

UACM se plantearon principios como: la gratuidad, el carácter público, de ingreso irrestricto, una educación con amplio sentido social, crítico, científico y humanista, una universidad que brinde una educación para la vida y el fortalecimiento de la democracia.

En estos principios se reflejan los valores de los principales actores que lograron que se supiera en marcha el proyecto UACM: Pérez Rocha y López Obrador, los cuales compartían su visión de la educación, pues la veían como un factor esencial para la formación de una sociedad más justa, democrática y libre, como un derecho de los ciudadanos y no como un privilegio, como lo expresan en los *Discursos inaugurales de la UCM (2007)*.

Pese a que en el proyecto UACM se rescatan una serie de principios que reivindican las demandas de diversos sectores sociales por una educación pública, gratuita y popular, el análisis al que se sometió para ponerse en marcha éste no fue exhaustivo, pues lo que apremiaba era el inicio del mismo, por diversas razones.

Para los asambleístas y López Obrador, el fin era poner en marcha el proyecto de una universidad para el D. F., proyecto que representaba capital político para las próximas elecciones, mientras que para Pérez Rocha, representó la oportunidad de llevar sus ideas a la práctica, pues su trayectoria en el ámbito educativo lo avalaba.

Fue así, que se puso en marcha un proyecto que poco a poco se iría ajustando, o al menos esa fue la perspectiva de los funcionarios quienes le apostaron a lo que se establece en el método de irse por las ramas, cuando se menciona que una política se rehace continuamente.

Al realizarse el diseño sin tener en cuenta un análisis exhaustivo -ni ponerse a prueba- no se puso atención al cómo se harían las cosas para que se respondiera a lo planteado en el proyecto, tampoco se cuidaron las posibles consecuencias de ello, pues en la implementación, aspectos como los valores de los actores que

participarían en la operación del mismo se afectan, y por lo tanto las prácticas que resultarían de la operación del mismo.

Esto es lo que puede encontrar en el diseño del proyecto de la universidad; un diseño que si bien contaba con un proyecto y principios que lo guiaban, se fue concretando poco a poco, respondiendo a las necesidades que surgían, lo que afectó la operación del mismo porque las reglas iban cambiando, todavía no se comprendía una idea cuando surgía la necesidad de crear una nueva área o normatividad. Sin embargo, en el caso del diseño del sistema de evaluación de la UACM las cosas no cambian mucho.

La certificación de conocimientos en la UACM forma parte de lo que denominó el sistema de evaluaciones de esta universidad, que consta de tres momentos: las evaluaciones diagnósticas, las evaluaciones formativas y la certificación de conocimientos, que expuse de manera puntual en el Capítulo II, apartado 7, en el que describo cada una de estas evaluaciones.

La certificación en la UACM surge de la idea de crear una alternativa frente a la idea tradicional de los exámenes, que como menciona Pérez Rocha (2006) se han convertido en una forma de selección, de exclusión, que determina premios y castigos de los que se es acreedor; así como una forma que permita verificar la confiabilidad de los certificados y los conocimientos con los que cuenta el estudiante; que promueva el proceso de aprendizaje y de la producción de conocimientos; donde el estudiante aprenda a apreciar el conocimiento y disfrute el proceso de aprender (Exposición de motivos de la Ley de la UACM: 2005).

Esos principios dieron origen al primer diseño de certificación de la UACM, sin embargo, el diseño ha tenido diversos momentos, los cuales de acuerdo al análisis que realicé se relacionan con cuatro etapas institucionales para la universidad: la primera cuando se creó la UCM como un organismo descentralizado de la administración pública del D. F. en 2001; la segunda, cuando se convirtió en

UACM en 2005 después de que se publicó la *Ley de la UACM*, y la tercera con la promulgación de su *Estatuto General Orgánico* en 2010, etapas dentro de las que identifiqué siete momentos para el diseño de la certificación: 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010 y 2011, en los que se crearon diversos documentos y aplicaron diversas reglamentaciones que han repercutido directamente en su diseño.

En el primer diseño de la certificación que corresponde a la etapa UCM, de 2001 a 2004, nos encontramos con un diseño que comienza a construirse y concretarse, pues en él se presentan cuáles son los principios que lo guiarían, y se comienzan a construir los lineamientos donde se exponen los pasos a seguir.

Uno de los principios a los que responde la certificación es a la separación de la evaluación del aprendizaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes centren su atención en aprender, que disfruten y valoren el proceso, y no centren su atención y sus esfuerzos en las calificaciones o en los exámenes, pues el fin de la certificación es evaluar los conocimientos esenciales de la materia, los cuales pueden ser demostrables y evaluables (Proyecto educativo de la UACM: 2007).

De acuerdo a lo establecido en el *Proyecto Educativo de la UCM*, la instancia encargada de coordinar todo el proceso de evaluación de conocimientos para la certificación: de registrar los resultados y de informarlos mismos a los estudiantes de es la CCyR, que trabajaría junto con los comités de certificación y con un grupo de expertos especialistas en evaluación para ello. Además, se estableció que los comités de certificación, serían elegidos por las academias, las cuales trabajarían en: la creación de los instrumentos, el proceso de aplicación y evaluación de éstos, la entrega de resultados, y el proceso de revisión de los mismos.

Otro de los principios de la certificación es que ésta podía ser para: cursos, bloques de cursos, ciclos o grados, pues los criterios para la certificación se

establecerían en los programas de estudio de cada curso y en el perfil de egreso de los planes de estudio de cada ciclo, los cuales serían determinados por el grupo de académicos responsables del diseño de los planes y programas de estudio. Para apoyar esta labor en el *Proyecto Educativo de la UCM* se establecía la existencia de un grupo de asesores expertos en diversas disciplinas, y especialistas en materia de evaluación que asesorarían a las academias y a los comités de certificación, en su tarea de realizar las certificaciones.

La única condición para presentar una certificación en la UACM es contar con los conocimientos que se pretende certificar, por eso los estudiantes cuentan con una diversidad de opciones²⁷ que les permiten cumplir con sus objetivos de aprendizaje e ir avanzando en sus estudios de acuerdo a sus condiciones y necesidades.

Estas tareas constituían los ejes principales de la certificación, los cuales se establecían en *El Proyecto educativo de la UCM*, y los documentos elaborados por el área de apoyo académico²⁸, sin embargo, en la práctica las tareas no se llevaban a cabo, y surgió la necesidad de crear lineamientos que permitieran regular los procesos para la certificación, de acuerdo a las declaraciones de la que fuera la primera coordinadora del área de certificación Teresa Wuest.

Así, surgió la primera propuesta de lineamientos para el proceso de certificación, -y por lo tanto la primera modificación al diseño inicial- con el documento *Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes, el oficio de 2002 de la Coordinación de Certificación* y el documento *La Coordinación de Certificación. Reglas de funcionamiento de 2003*. Documentos en los que se establecían de manera puntual las diversas tareas que tendrían que realizar para la

²⁷ En el esquema 4. se exponen las diversas condiciones que le permiten al estudiante presentarse a una certificación en la UACM.

²⁸ Para conocer mejor los principios de la certificación en la UACM se puede revisar el Apartado 1 del Capítulo III La evolución del diseño, en él realiza una descripción de los principios y del proceso de certificación o remitirse al documento *El Proyecto educativo de la UCM* en sus diferentes versiones.

certificación: las academias, los comités de certificación y la CCyR, tema que abordo en el Apartado 2, del Capítulo III.

Pese a que en estos nuevos documentos, -que más que modificar el diseño inicial se encargaban de darle especificidad- se planteaban las funciones de los diferentes órganos que participaban en el proceso de certificación, como se puede observar en el cuadro 4. Sin embargo, los problemas en la operación siguieron; pues parecía que no quedaban claras las tareas ni el objetivo a alcanzar, pese a que la universidad en los primeros años se encargó de darle a sus docentes un curso de introducción al proyecto educativo, en donde abordaban el tema de la certificación.

En esta primera etapa nos encontramos con que el diseño de la certificación de conocimientos comienza a experimentar los efectos de las decisiones que se tomaron respecto a él. Nos encontramos con que empiezan a repercutir en su operación decisiones como la multiplicidad de participantes en él, pues por una parte tenemos a las academias, por otro a la CCyR y finalmente el grupo de expertos especialistas en evaluación. Estos tres actores realizan diversas labores que dependen la una de la otra, sobre todo cuando se establece que las academias son las que realizan los instrumentos para las certificaciones, mismos que envía a la CCyR y que finalmente el grupo de especialistas revisa y de alguna forma avala.

Al participar diversos actores en el proceso de certificación se formaron lo que Pressman y Wildavsky (1973) llaman efectos negativos, pues se generaron diversos objetivos y decisiones, que llevaron al diseño inicial del proceso de certificación a su primer conflicto o en palabras de éstos autores al retraso, aunque no total, pues si se realizaron los procesos de certificación y los estudiantes obtuvieron su certificación, aun que no se cumplía con todo lo establecido por la CCyR.

Con lo anterior lo que se evidencia es que la CCyR antes de realizar los dos primeros documentos de 2002 y 2003 -donde se establecen los lineamientos de la certificación- no realizó un mapeo de los agentes, ni una investigación empírica como proponen Pressman y Wildavsky (1973), que le permitiera conocer las actitudes y acciones de los agentes que participarían en la operación del proceso, ni se preocupó por conocer los puntos de decisión y de aprobaciones, que se requerían para la operación del proceso de la certificación.

Lo que preocupaba a la CCyR de acuerdo a las declaraciones de la coordinadora del área en esos años, Teresa Wuest, era cómo realizar algo que nunca se había operado. Es así que nuevamente se repetían las aptitudes tomadas en el diseño del proyecto de la universidad, dejar que las cosas se operaran y de ahí partir. Esa forma de operar responde a lo que se establece en el modelo de implementación como aptitudes, al que hacen referencia Majone y Wildavsky (1979), al plantear que las políticas son ideas, y que las implicaciones de una idea se conocen sólo después de que éstas se aplican en diversas circunstancias, visión que forma parte de la idea de ver a la política como un proceso de evaluación. Por eso, después de las primeras experiencias y de identificar los primeros fallos la CCyR elaboró los documentos de 2002 y 2003.

En 2005, cuando la universidad entra en lo que propongo es su segunda etapa, de 2005 a 2007, ya como UACM debido a que se le confirió su autonomía, la certificación entra en otra fase, donde cobra mayor importancia la idea de regular el proceso y crear una normatividad.

Así, después de realizar una evaluación del funcionamiento del proceso de certificación, -de los primeros cuatro años de la universidad- la CCyR publicó una nueva propuesta de reglamentación, que más que aclarar los pasos a seguir en el proceso de certificación y las funciones de las instancias que participaban en él, como lo habían sido las propuestas anteriores, partía de la idea de normar el

proceso y “mejorar el trabajo de la coordinación previo, durante y posterior al proceso de certificación” de acuerdo a Wuest.²⁹

El nuevo documento titulado *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos* estaba compuesto por cinco anexos: 1) *Planeación y desarrollo de los procesos de certificación*, 2) *Organización y procedimientos*, 3) *Formatos*, 4) *Propuestas de resolución de algunos problemas y tareas que es necesario atender*, 5) *Calendario*.

En los anexos se exponen diversos aspectos de la certificación de conocimientos, desde conceptuales hasta técnicos como: la noción de evaluación en la UACM y la relación que guarda ésta con el aprendizaje, como se elaboran los instrumentos, se revisan y evalúan las pruebas de los estudiantes y se elaboran los certificados cualitativos. También se establecen las tareas de los comités de certificación previo, durante y posterior al proceso, su duración y constitución, además, se mencionan cuáles son las funciones de la CCyR, que prácticamente son las mismas que se establecían en el documento *Coordinación de Certificación Reglas de funcionamiento de 2003*.

Algunas de las diferencias más sobresalientes entre lo que se establece en el documento *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos* y los documentos publicados por la CCyR en 2002 y 2003 radican en el establecimiento de periodos de certificación: intersemestral y permanentes, en la programación de un calendario de certificaciones y de condiciones para presentar una certificación diversas veces en un mismo año, así como el establecimiento de formatos para la entrega de la documentación que procesa la CCyR para el proceso de certificación.

El documento *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos* que resulto de la evaluación del proceso de certificación ayudó para la elaboración de otros documentos: *Organización de los procesos de certificación y*

²⁹ Entrevista realizada el día 31 de marzo de 2011.

procedimientos de 2005, y la Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM de octubre de 2006, -que presentó en el Apartado 3, del Capítulo III- los cuales constituyen los siguientes momentos del diseño de la certificación en la universidad.

Estos dos documentos de 2005 y 2006 surgen en la segunda etapa de la UACM, en la que se instala el primer órgano de gobierno interno el CGI, órgano que mandato a la coordinadora de certificación a realizar una consulta sobre la propuesta de reglamentación.

El documento *Organización de los procesos de certificación y procedimientos de 2005*, fue el primer documento que la CCyR presentaba con carácter de reglamento, éste documento difería del *Organización de los Procesos de Certificación y Procedimientos* tan sólo en lo que se presentaba en el anexo 2, como se puede ver en el cuadro 5.

En el documento *Organización de los procesos de certificación y procedimientos de 2005* se puntualizan algunas de las tareas de los comités de certificación como: el momento en el que se nombra al comité, que éstos deben de participar en las reuniones de asesoría de la CC y atender a las observaciones y recomendaciones emitidas por ésta. Además en este documento se establece por primera vez una escala para certificar: de 7 a 10³⁰, cuando certifica, sino certifica se asigna NC, también en el documento se establecen nuevos derechos y obligaciones de los estudiantes como el de inconformarse con el resultado de la certificación, y solicitar la revisión de sus resultados.

Antes de llevarse a cabo la consulta que mandató el CGI, la CCyR modificó el documento de 2005 y en octubre de 2006 publicó la *Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM*, la idea de publicar el documento como propuesta

³⁰ Es así que desde ese momento se establece que la calificación mínima para obtener una certificación en la UACM es el siete.

respondía como en los anteriores documentos a ponerlo a discusión con la comunidad universitaria, pero ahora con vistas a ser aprobado como normatividad.

La *Propuesta de Reglamento de Certificación de la UACM*, a diferencia de los anteriores documentos tenía una estructura de normatividad, pues contaba con cuatro capítulos y sus respectivos artículos, incluso un glosario de términos.³¹ Casi a la par de este documento el Rector de la UACM, -el mismo que diseñó el proyecto de la universidad- publicó otro documento titulado *Para tener en cuenta en los foros en los que se analizará el proyecto de reglamento de certificación*, documento que fue publicado debido a las reacciones que había despertado en la comunidad la publicación del documento de la CCyR.

El documento de Pérez Rocha se dividía en dos partes, en la primera se exponía la razón de ser de la certificación en la institución de acuerdo a la *Ley de la UACM*, y en la segunda parte se presentaba una reflexión en torno a lo que en el sistema escolar convencional son los exámenes y las calificaciones, y la diferencia que existe entre esa postura y la visión que en la UACM se tiene de estos.

El documento *Propuesta de Reglamento de la Certificación de la UACM* de octubre de 2006 fue consultado, sin embargo los resultados de la consulta nunca fueron dados a conocer, ni por la CCyR, ni por el CGI, pese a que la discusión se dio durante varios meses, aunque sin mucho eco, pues para la universidad iniciaba un nuevo proceso de institucionalización, la elección de los integrantes del CU, que sería de acuerdo a *Ley de la UACM* el máximo órgano de gobierno de la universidad. Aquí nos encontramos con que nuevamente en el diseño de la certificación incidió un proceso institucional mayor.

Sin embargo, la integración del CU no era el único proceso que repercutió en el diseño de la certificación de la UACM, los cambios en la CCyR también

³¹ En el apartado 3. El diseño de la certificación en 2005 y 2006, del Capítulo III de este trabajo expongo el contenido de cada uno de los capítulos de la propuesta de reglamento.

influyeron en el diseño, pues de acuerdo con el coordinador de la CCyR, que estuviera en turno, los cambios en la normatividad se aplicaban. Para Wuest, la certificación era un proceso con una gran carga académica, mientras que para Briones, la certificación era más un proceso administrativo, esta visión de Briones se ve claramente cuando se analizan los cambios al diseño de certificación y las declaraciones del mismo en esos años.

Es a finales de 2007 que da inicio la que considero es la tercera etapa de la UACM, etapa que inicia con la instalación del CU, y considero es la más productiva para el diseño del sistema de certificación de la UACM, pues en ella se produce un proceso de discusión amplio en el que se generan tres documentos: la *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM de Septiembre de 2007*, la *Circular de octubre de 2007*, y la *Circular de noviembre de 2007*, etapa que coincide con la designación de Luis Briones como coordinador de la CCyR.

La *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM de Septiembre de 2007*, fue el primer documento que se elaboró con Briones al frente de la entonces CCyR, la circular fue la respuesta que dio Briones al proceso que dejó inconcluso la anterior administración, como él mencionó en la entrevista realizada 25 de marzo del 2011, “la discusión nunca terminó, pero era necesario concluir para obtener un documento que normara la certificación de conocimientos en la universidad”.

La idea de la circular respondió a la necesidad de concretar un proceso que tenía seis años en marcha, el de la construcción de una normatividad para el proceso de certificación. Por eso, a diferencia de los anteriores documentos éste se denominaba circular, ya no propuesta o lineamientos.

La versión final de la circular se publicó en noviembre del 2007, como resultado de meses de discusión, consulta y modificaciones, éste documento sería

por tres años la normatividad que regularía los procesos de certificación en la UACM.

Con la publicación y la puesta en marcha de la circular se simplificarían los procesos administrativos que se efectuaban para las certificaciones, a la vez que paulatinamente se irían subsanando algunos de los conflictos que se presentaban en la certificación, como la aplicación de las certificaciones y la entrega de los resultados e instrumentos. También se añadieron nuevas tareas a los académicos y estudiantes, así como atribuciones para la CCyR.³²

Aparentemente, en esta etapa los problemas con el proceso de certificación disminuyeron debido a las disposiciones de las circulares, sin embargo los problemas siguieron presentes, aunque nuevamente se vieron rebasadas por un nuevo proceso en la universidad, el del cambio de rector en 2010.

En 2010 con la aprobación del *Estatuto General Orgánico*, el cambio de rector y la instalación del segundo CU, siguieron los cambios en la UACM, dentro de los que destacan la elección y designación de nuevos coordinadores, dentro de los que se encontraba el coordinador de la CCyR.

En 2010 ya con una nueva rectoría, se designó a una nueva coordinadora de la CCyR la profesora Elizabeth Romero, quien a meses de ser designada como coordinadora, junto con el coordinador académico, presentó *la Circular sobre modificaciones al calendario escolar 2010*, que si bien no se refería de manera directa y exclusiva a la certificación, si afectaba al proceso y por lo tanto al diseño.

La Circular sobre modificaciones al calendario escolar 2010, repercutió en el proceso de certificación porque modificó las fechas en las que se realizaban diversas tareas para la certificación como: la entrega de formatos, la inscripción al

³² En el cuadro 6., presento las principales diferencias de las circulares con respecto a los anteriores documentos.

proceso, el envío de documentación, la aplicación y entrega de los resultados, dictámenes y actas de la certificación.

Los cambios en el diseño de la certificación se ceñían a la reducción de los días para llevar a cabo el proceso de certificación. Sin embargo, la *Circular sobre modificaciones al calendario escolar 2010* no fue el único documento que se generó, a él se le sumaron los Acuerdos del CU de enero de 2011, la *Circular 1/2011 Certificación especial en apoyo a las y los estudiantes en proceso de titulación* y la *Circular 2/08 febrero de 2011*. Documentos que fueron emitidos para apoyar a los estudiantes en proceso de titulación o próximos a concluir sus créditos.

Aparentemente la Circular 1/2011 y la Circular 2/08 de febrero de 2011, no impactaban de manera sustancial lo que se realizaba en el proceso de certificación y se tenía normado a por la *Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM de Septiembre de 2007*. Sin embargo, esto no era así, las dos normatividades impactaban en dos aspectos sustanciales de la certificación: la condición para presentar una certificación y el momento para realizarla.

La *Circular 1/2011* ponía nuevas condiciones para poder certificar pues ya no eran los únicos requisitos: contar con los conocimientos necesarios e inscribirse al proceso, se añadía una condición más, de acuerdo a la circular sólo estudiantes que contaran con más del 75% de créditos y que estuvieran en proceso de titulación, podrían participar en el proceso. Además, a diferencia de lo que se hacía normalmente, que era que el estudiante se inscribía a los cursos que se ofertaban o a los que previamente solicitaba, aquí quienes solicitaban la apertura de un curso eran los comités de certificación.

Con estas reformas se modificó nuevamente una parte del diseño del proceso de certificación, abriendo la puerta a una nueva forma para acceder a la certificación de conocimientos, y un nuevo periodo de certificación especial, pues no se trataba del periodo intersemestral o intrasemestral al que todos se podían

inscribir, aun cuando este se planteara en las mismas fechas en las que se llevaban a cabo los periodos normales.

La *Circular 2/08 febrero de 2011* es hasta la fecha el último documento que ha afectado al diseño de la certificación de la UACM, esta circular surgió como respuesta a los acuerdos de la Primera Sesión Extraordinaria de enero 2011 del CU. En la circular se presentaban los términos bajo los cuales se acordó modificar el calendario para la certificación y se daban a conocer adecuaciones a los procedimientos para la certificación, como la depuración al sistema de captura de los lineamientos e instrumentos de certificación y los comités, los cuales tendrían que renovarse para el siguiente periodo.

Otra de las modificaciones que se aplicarían con la *Circular 2/08 febrero de 2011*, se relacionaba con la programación del proceso, pues ésta se realizaría por plantel bajo determinadas condiciones: como la de manda de los cursos y las condiciones para realizar la certificación -el tiempo y espacio-. También se realizó un cambio con respecto a la inscripción de los cursos a certificar, estableciendo que los estudiantes podían inscribirse a hasta nueve materias sin necesidad de mediar oficio, y finalmente se reiteraba el derecho de los estudiantes a solicitar de manera reiterada la certificación de un curso, y que no se le negara este derecho.³³

Con estas circulares se cerraba una larga etapa de modificaciones constantes al diseño de la certificación de conocimientos, modificaciones que se exponen con la construcción de los distintos documentos que se crearon y operaron para regular el proceso.

Queda al descubierto con este análisis que, si bien el diseño de la certificación de conocimientos en la UACM responde a ciertos principios que se establecen en el proyecto educativo de la universidad y en la *Ley de la UACM*,

³³ Las modificaciones que se realizaron al diseño de la certificación en 2011 se exponen en el cuadro 7.

estos no son la garantía para que se lleven a cabo, ni para que se cumplan con los objetivos que éste se plantea, pues desde del diseño, -que no es más que la forma en la que se determina se realizarán las cosas para llegar a los objetivos planteados- nos encontramos con la existencia de diversas formas de entender el objetivo de la certificación.

Cuando hablo de que existen diferentes formas de entender a la certificación en la UACM, me refiero a que los actores que en ella participan entienden de manera distinta su finalidad, a pesar de que desde que se concibió a la UACM y se creó su proyecto, ya se hablaba de certificación y de su función.

Sin embargo, parece que la finalidad y los principios de la certificación de conocimientos no fueron lo suficientemente explicados o comprendidos por todos los actores que en ella participan, pese a los cursos de inducción, los textos, y seminarios que se realizaban, tal y como lo expongo en el Capítulo IV de este trabajo, en el que presento que pasó con otra de las etapas del enfoque de políticas públicas, la implementación.

En la revisión que realicé surgieron diversos hallazgos, como que: desde el inicio de la implementación de la certificación, ésta se encontró con diversas dificultades para su operación; sobre todo al encontrar la forma de garantizar un derecho, de tener una organización que permitiera coordinar el trabajo colegiado y el administrativo, que logra que certifiquen todos los estudiantes que estuvieran interesados en hacerlo. Peor aún, implementar algo que desde el inicio se puso a discusión con la gente que lo operaría.

Los problemas en la implementación de la certificación, no se concentraban al inicio de su operación, sino en los retos que surgieron conforme avanzaban los años y aumentaba el número de estudiantes y por lo tanto los procesos y las tareas para todos, pues crecía la universidad.

Se puede decir que en efecto, el sistema de certificación de conocimientos ha cambiado en estos diez años de la UACM como se puede ver a lo largo de este trabajo, y que los cambios son en distintos aspectos; no sólo en la operación y la forma de concebir a la certificación.

No obstante, algo que para mi supera esta premisa es que en realidad el diseño del sistema de certificación de la UACM nunca se aplicó como se establecía en los documentos fundacionales de la universidad, peor aun el diseño nunca se terminó, pues cuando estaba en proceso de concretarse siempre surgía algo que no lo permitía, ya fuera la necesidad de responder a los problemas que se presentaban o los procesos de institucionalidad de la universidad, lo que se puede constatar al revisar el cuerpo del texto.

El precio que se ha tenido que pagar, al tener dentro de la universidad un sistema de evaluación con objetivos múltiples y conflictivos, como sostienen *Browne y Wildavsky* (1983: 299) es “probablemente la vaguedad, lo que les permite [a las personas comprometidas] entablar sus batallas otro día”. Y esas batallas son con las que ahora nos encontramos, y las que tenemos que confrontar, al observar que hay diversos cambios en el diseño y en la forma de ver, hacer y pensar a la certificación.

Sin embargo, esto no es una catástrofe como muchos podrían sostener, mucho menos es una derrota para la UACM, sino todo lo contrario, puede ser una oportunidad, y la vez representa un claro ejemplo de cómo se puede hacer una política, en este caso un proyecto, el cual se rehace y se hace conforme las circunstancias lo ameritan, pues como se establece en el modelo de implementación como evolución, en el cual me inspire para titular este trabajo, “cuanto más general y más adaptable sea una idea a una variedad de circunstancias, más probabilidad habrá de que se realice en cierta forma, pero

menos probable será que en la practica surja como se había pensado” (Majone y Wildavsky, 1979:280)

Idea que se refuerza si recordamos que, como menciona Aguilar (2003c), una implementación perfecta exige controles pormenorizados y autoritarios que aniquilarían su sentido democrático. O cuando se sostiene que cuanto más se limita o restringe una idea, lo más probable será que surja como se había pensado, aunque tenga menos posibilidad de que se produzca un impacto considerable, como sostienen Majone y Wildavsky (1979).

Todo esto se complejiza más en el caso de la UACM pues lo que sobresale de su proyecto son los aspectos que difieren del statu quo como: la falta de examen de ingreso, el ingreso por sorteo y la certificación de conocimientos, tal y como se establece en el enfoque de las comparaciones limitadas sucesiva de Lindblom (1959). Más aún si se toma en consideración lo que Majone y Wildavsky (1979) mencionan con respecto a la implementación de políticas educativas innovadoras, cuando sostienen que estas se encuentran con múltiples barreras, debido a la falta de confianza en las teorías que las sostienen.

Pero entonces se preguntarán, qué se puede hacer con la certificación de conocimientos en la UACM, con su diseño e implementación, los cuales son un tema que genera discusión y conflicto en la universidad. Partiendo de lo encontrado en este trabajo puedo sostener que es necesario realizar la última etapa que sugiere el enfoque de las políticas públicas: la evaluación, pues eso es lo que hace falta para ver qué se hace con la certificación.

Los cambios se pueden observar en los siete momentos del diseño 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011, donde se crearon diversos documentos que dieron origen a una serie de prácticas, de las cuales doy cuenta en el texto, pero que se quedan en un nivel básico y requieren ser analizadas con mayor profundidad realizando un análisis de la implementación y una evaluación del

proceso, debido a que cada una tiene sus virtudes. Como mencionan *Browne y Wildavsky* (1983: 313) “la evaluación se relaciona con las causas de los resultados, y la implementación con la utilización de un conocimiento causal para modificar los resultados”.

Para realizar una evaluación del proceso de certificación se requiere de responder primero a una serie de preguntas: qué tipo de evaluación, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Para quién?, ¿Qué?, ¿Por qué?, preguntas que variarán de acuerdo al momento en el que se realice ésta. Lo que se debe tener claro a la hora de realizarla, es que, de lo que se trata, es de determinar cuáles son los intereses de los actores en el proceso, y no sólo si se han alcanzado las metas del plan de acción y los fines que se perseguían con la certificación en la universidad.

Para evaluar el sistema de certificación en la UACM se requiere rescatar lo que se planteó originalmente, lo que se hace en la actualidad y lo que se quiere hacer, pues, si bien existe un diseño inicial del sistema de certificación, éste ha evolucionado durante los diez años de vida de la UACM y con él se han transformado las formas de pensar y hacer la certificación, como se expone en el cuerpo del texto.

Una de las razones por las que en este trabajo sólo realizo un análisis del diseño y un bosquejo de la implementación es que para realizar una evaluación se requiere un despliegue de recursos, no solo financieros, sino humanos, los cuales para mi son acotados, pero que, sin embargo, institucionalmente existe mayor posibilidad de conseguirlos.

El ideal en este caso sería que se realizara una evaluación que no estuviera alejada de lo que se plantea en el proyecto de la UACM –qué debe ser la certificación, cuáles son sus objetivos, entre otros principios-. Una evaluación en la que participen egresados, estudiantes, fundadores, profesores y administrativos.

Una evaluación que permita identificar los aspectos más delicados del proceso, de tal manera que sirviera para mejorar la implementación y reforzara los intentos de los últimos años de incidir en el proceso.

Si se contara con una evaluación del sistema de certificación, se podrían tomar decisiones sustanciales que incidirían en el futuro institucional, se podría mejorar el proyecto de la UACM; ya que se aclararían y se establecerían aspectos que en los documentos fundacionales de la universidad se exponen de manera muy general. Incluso, la misma generalidad de los principios de la universidad, y la vaguedad de los objetivos y procesos de certificación; son los que en parte han propiciado los conflictos con el proceso, debido a que en ellos no se tomó en cuenta que quienes participarían en el proceso son personas que vienen de un sistema educativo que está alejado de lo que se plantea en la universidad.

Sin embargo, la misma multiplicidad de objetivos y su vaguedad son las que pueden permitir que el proyecto sea reforzado, si se rescatan los principios que permiten que se pueda llevar a cabo el objetivo central de la certificación: sustentar el otorgamiento de certificados, diplomas, títulos y grados en la universidad.

En las mismas teorías del análisis de las políticas, se sostiene que hay programas que son tan complejos, que desde su diseño se dificulta su implementación y por lo tanto su evaluación. Sin embargo, aunque pareciera que ese es el caso de la certificación de conocimientos en la UACM, en el análisis de las políticas hay que tener siempre presente que no hay separación del proceso de implementación del de la evaluación.

Por lo tanto, sí es posible realizar una evaluación, pero insisto, al afirmar que la universidad necesita evaluarse de acuerdo a sus principios, objetivos y su contexto. La evaluación tiene que verse como un medio, entre otros que permita lograr que se consolide el sistema de certificación de conocimientos, y no como un

fin. Siempre tomando en cuenta que la evaluación es un insumo para las futuras decisiones, pero que hay más factores que inciden en la toma de decisión final.

El proyecto de universidad representa una alternativa a lo que pasa en las IES. La UACM es un proyecto en el que se ven plasmadas muchas de las demandas de la población en materia de educación superior como: el ingreso irrestricto, no cuotas de ingreso. Como mencionó Manuel Gil Antón en el Foro la Universidad Pública en México y la Autonomía³⁴, la universidad, “es la otra universidad”, porque: es la única universidad verdaderamente autónoma; porque la comunidad decide cómo elegir su gobierno, en ella se diferencia entre el mérito y el logro; se le da su lugar a la docencia, se le da oportunidad de ingreso a la gente que por años había sido excluida de la educación, es otra por la distinción entre acreditación y evaluación, por su sistema de evaluación, y por que sus planteles se encuentran dentro de las zonas más marginadas del D. F., y esa es a la universidad que se tiene que mirar.

Hay que partir de que no todo lo que se hace en la universidad se tiene que desechar o desdeñar, y comprobar esto, es a lo que contribuirá una evaluación.

Un aspecto que considero es importante revisar y que resultó del análisis que realicé, es el de las prácticas en el proceso de certificación, porque se presentan dos momentos: lo que se dice en lo formal es la certificación y cómo se debe de llevar a cabo, y por otra existe una práctica que cada vez dista de lo que se plantea en los documentos.

Otro de los resultados de este trabajo, consiste en demostrar que sí se ha trabajado en el proceso de institucionalización de la universidad, que se han realizado diversos esfuerzos por contar con una normatividad que oriente el proceso de certificación e incluso que dé cuenta de los resultados del mismo, pero

³⁴ Foro celebrado el 15 y 16 de junio de 2011 en las instalaciones de la UACM, como parte del 1^{er} Foro rumbo al Congreso Universitario.

que estos esfuerzos se han visto mermados al lado de un proceso mayor, el de la construcción de una institución, que cuente con un marco normativo, que le permita cumplir con sus tareas sustanciales; la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Pero, además uno de los retos más grandes de la UACM es consolidarse como una institución, que haga efectiva una sus facultades y responsabilidades: gobernarse a sí misma y ser verdaderamente autónoma. Reto que no llega de la mano de una norma, lo que hace falta esta más allá.

La tarea de evaluación de la certificación debe de ir de la mano de otras estrategias como la formación de los docentes y la capacitación del personal administrativo, así como del regreso a los talleres, seminarios y dinámicas donde se les explicaba a los estudiantes la importancia de la certificación de conocimientos en la UACM y el reto que ésta representa para ellos. Pues la certificación ya no es un principio de un proyecto educativo, sino parte sustancial de una institución en marcha.

Después de diez años de vida de la UACM y que se encuentra en vísperas de su tercer congreso universitario y de determinar su estructura académica y administrativa, se requiere verificar hasta dónde se ha avanzado, qué ha funcionado y en qué medida, de tal manera que se pueda saber qué hacer para construir la universidad que se quiere.

Referencias bibliográficas

- Aboites, Aguilar Hugo (2000). "Examen único y cultura de la evaluación" en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coord.), *Evaluación Académica, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU)*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, pp. 33-47.
- Acosta, Silva Adrián (2005) "La educación superior privada en México", Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Acosta2005.pdf>>
- Aguilar, Villanueva Luis F. (comp.) (2003a) "El estudio introductorio" en *El estudio de las políticas públicas*, 3^{ra}. ed., México, Porrúa, pp.15- 74.
- (2003b) "Estudio Introductorio" en *Problemas públicos y agenda de gobierno*, 3^{ra}. ed., México, Porrúa, pp. 15-72.
- (2003c) "Estudio Introductorio" en *La implementación de las políticas*, 3^{ra}. ed., México, Porrúa, pp. 15-92.
- Alcántara, Armando (2000) "Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales" en Cazés, Daniel; Luis Poter y Eduardo Ibarra (coord.) *Reconocimiento a la universidad: sus transformaciones y su porvenir*, Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp.81-102.
- Anaya, Gallardo Federico (2007) "Universidad Autónoma de la Ciudad de México: respuesta a un reclamo", *Universidades, Revista az*, Edición especial: 92-97.
- ALDF (2005) *Situación de los jóvenes en la Ciudad de México*, Comisión de jóvenes de la Asamblea del D.F.

- Barrueta, Ruiz Gabriela (2006) "Procesos de certificación. A cuatro años de creación de la UACM. De la Inversión de la planeación educativa" en Rodríguez Rojas María José, Campuzano Cardona Octavio (coord.) / *Foro sobre educación en la UACM*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), pp.113-123.
- Bobbio, Norberto (2004) "Estado, poder y gobierno" en *Estado Gobierno y Sociedad*, México, FCE, pp. 68-85.
- Briones, Pérez Luis Alberto (2008) Coordinación de Certificación y Registro. *A los Enlaces de la Academia Cultura Científica-Humanística*. Oficio UACM/CCYR/O-181/08, fecha 4 de junio de 2008, Coordinador de Certificación y Registro de la UACM, México, UACM.
- Browne, Ángela y Aarón Wildavsky (1983) "¿Qué debe significar la evaluación para la implementación (1983)?" en, Pressman, Jeffrey L. y Aarón Wildavsky (1998) (eds.) *Implementación: cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*, México, FCE, pp. 285-315.
- Carbajal, Carmona Tania Vanessa (2010) "Diseño e implementación de un proyecto educativo. El caso de la UACM, una revisión desde el enfoque de las políticas públicas", Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Charles, E. Lindblom (1959) "La ciencia de 'salir del paso' " en Aguilar, Villanueva Luis F (comp.) (2003) *La hechura de las políticas*, 3^{ra}. ed., México, Porrúa, pp. 201-226.
- Casanova Cardiel, H., Díaz Barriga Casales, Á. R., & Domínguez, J. R. (2000) "Educación superior en México Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo" en *Diversidad y Convergencia. Estrategias de financiamiento gestión y reforma de la educación superior*, México, UNAM, CESU y Porrúa, pp. 127-149.

Cobb, R. y Elder, Charles (1984) "Formación de la agenda. El caso de la política de ancianos" en Aguilar, Villanueva Luis F (comp.) (2003) *Problemas públicos y agenda de gobierno*, 3^{ra}. ed., México, Porrúa, pp. 77-104.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1994) *Estatuto General de Gobierno del Distrito Federal*, México.

<http://www.consejeria.df.gob.mx/uploads/contenidos/gal_4a89684f03922.pdf> (13 febrero, 2011).

Consejo de Población del Distrito Federal (2011) *Jóvenes en el Distrito Federal*, México.

<http://www.copo.df.gob.mx/numeralia/num_jovenes.htm> (13 abril, 2011).

Consejo Universitario de la UACM (2011) Acuerdos del Consejo Universitario en la Primera Sesión Extraordinaria de enero de 2011.

<<http://cu.uacm.edu.mx/sites/default/files/ACUERDOS1%20EXT11GLAR.pdf>> (15 de febrero, 2011).

Coordinación de Certificación y Registro de la UACM (2007) Circular para regular los procesos y procedimientos de certificación, Noviembre, México, UACM.

(2007) *Circular para regular los procesos y procedimientos de certificación*, Octubre, México, UACM.

(2007) *Circular para regular los procesos y procedimientos de certificación*, Septiembre, México, UACM.

(2005) *Organización de los procesos de certificación y procedimientos*, Mayo 29 de 2005, México, UACM.

(2002) *Oficio del 16 de mayo, A los miembros de la academias de la UCM*, Coordinación de certificación, México, UACM.

Gil, Antón Manuel (2011) "UACM y otras universidades autónomas", Conferencia impartida en la UACM, México, 16 de junio de 2011.

GDF <<http://www.df.gob.mx/index.jsp>> (30 octubre, 2010).

- (2001) *Programa General de Desarrollo del GDF 2000-2006*, en Gaceta oficial del Distrito Federal, Decima primera época, N. 141, 4 de diciembre de 2001.
- INEGI (2011) *Censo de población y vivienda 2010*, México.
<<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras>> (13 abril, 2011).
- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal
<<http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=11&que=2>> (14 noviembre, 2010)
- Majone, Giandomenico y Aarón Wildavsky (1979) “La implementación como evolución (1979)” en Pressman Jeffrey L. y Aarón Wildavsky (1998), *Implementación*, México, FCE, pp. 263-284.
- Maquiavelo, Nicolás (2006) *El príncipe*. 8^a. ed., México, Grupo Editorial Tomo.
- Medina, Espino Adriana (2004) *El proyecto educativo del gobierno del Distrito Federal*, México, CPU-e.
- Mendoza, Rojas Javier (2002) “Los impactos de la crisis de los ochenta en la educación superior” en *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, UNAM y CESU, pp.165-194.
- (s/f), “Acreditación, Certificación: Instituciones y mecanismos de cooperación” en Mungaray, Lagarda Alejandro; Valenti, Nigrini Giovanna (coord.) *Políticas públicas y educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Muñoz, Humberto (coord.) (2002) “Universidad: política y cambio institucional” en *Seminario de Educación Superior*, México, UNAM, CESU y Porrúa, pp. 5-35.
- Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez (coord.) (1995) *La universidad mexicana a debate*, México, UNAM, CESU y Coordinación de Humanidades, pp.17-63.
- ONU (2011) *World Urbanization Prospects: The 2009 Revision Population Database*, Departamento de Asuntos Económicos y sociales.
<<http://esa.un.org/wup2009/unup/index.asp?panel=2>> (12 abril, 2011).

- Parsons, Wayne (2007). "Capítulo IV, Análisis de la implementación y los resultados" en Políticas públicas. *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México (FLACSO), Miño y Dávila Editores, pp. 477-559.
- PRD (2011) Comité Estatal del Distrito Federal, México.
<http://www.prddf.org.mx/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3> (30 octubre, 2010).
- Pérez, Rocha Manuel (2009). *Platica con estudiantes realizada en San Lorenzo Tezonco*, [grabación sonora], México.
- (2006) *Los exámenes*, Colección Galatea, México, UACM.
- (2006) *Para tener en cuenta en los foros en los que se analizará el proyecto de reglamento de certificación*, México, UACM.
- (2002) Las evaluaciones de los cocimientos de los estudiantes, Oficio de 12 de junio, Rector, México UACM.
- Rodríguez, Tania y Ángel Sermeño (2006) "Pensar la universidad, hacer universidad entrevista con Manuel Pérez Rocha", *Andamios*, III (5): 259-280.
- Rodríguez, Rejas María José y Campuzano Cardona Octavio (coord.) (2006) "Mesa 1. Modelo Educativo de la UACM y sus retos" en *Foro sobre educación en la UACM*, México, UACM, pp. 17-150.
- Romero, Campos Elizabeth y Gonzales Bárcenas Facundo (2010) Circular sobre modificaciones al calendario escolar, 12 de octubre 2010, Coordinadora de Certificación y Registro, Coordinador Académico de la UACM, México.
- Romero, Campos Elizabeth (2011) Circular 01/2011 Certificación especial en apoyo a las y los estudiantes en proceso de titulación, Coordinadora de Certificación y Registro, México, UACM.
<www.uacm.edu.mx/certificacion/index.html> (10 febrero, 2011).

- (2011) *Circular 2/08 de febrero de 2011*, Coordinadora de Certificación y Registro, México, UACM.
<www.uacm.edu.mx/certificacion/index.html> (15 de febrero, 2011).
- Salazar, Vargas Carlos (2008) "Definición propuesta" en *Políticas públicas & Think Tanks*, Colombia, Konrad Adenau Stiftung, pp. 41-55.
- SEDESOL del GDF (2006) *La política social del gobierno del Distrito Federal*, México, GDF.
- UACM (2008) *El proyecto Educativo de la UACM Versión para estudiantes*, México.
- (2008) Oficio UACM/CCYR/O-131/08, con fecha 3 de julio de 2008.
- (2007) *El proyecto educativo de la UACM*, Documentos de apoyo académico, México, UACM.
- (2007) *Manuales de procedimientos de la Coordinación de Certificación y Registro*, México, UACM.
- (2006) *Propuesta de reglamento de certificación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, Año II, Núm. 2. México.
- (2006) Boletín de la UACM, México.
- (2005) Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, UACM.
- (2003) *Coordinación de Certificación, Reglas de funcionamiento* (Documento de trabajo), México, UACM.
- (s/f) "Órganos de gobierno de la UACM" en Página electrónica de la UACM.
<http://desarrollo.uacm.edu.mx/sitios/orggob/org_ca_1re.html> (13 de junio, 2010).
- (s/f) *El proyecto educativo de la UACM*, Documentos de apoyo académico, México, UACM.
- (s/f) *La evaluación y la certificación de conocimientos*, México, UACM.
- (s/f) *Proceso de certificación, Instructivo para estudiantes*, Coordinación de Certificación y registro, México, UACM.

(s/f) *La certificación en la UACM, Folleto para estudiantes*, Coordinación de Certificación y Registro, México, UACM.

(s/f) *En qué consiste la certificación en la UACM*, México, UACM.

<http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=OczPhe_QdFU%3d&tabid=221> (21 de agosto, 2010).

(s/f) *Planeación del proceso de certificación*, México, UACM.

<<http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=EO9InJiRPYQ%3d&tabid=221>> (18 de agosto, 2010).

(s/f) *Preguntas frecuentes de los estudiantes sobre la certificación en la UACM*, México, UACM.

<<http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=dUO7INMcs7w%3d&tabid=221>> (18 de mayo, 2010).

(s/f) *Sustento Normativo*, México, UACM.

<<http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=QgxRW6gb3Gg%3d&tabid=221>> (25 de marzo, 2010).

UCM (2007) *Discursos Inaugurales de la Universidad de la Ciudad de México*, México, UACM.

(2004) "Proyecto educativo de la UCM", en *Curso de introducción al proyecto UCM, Programa agosto-septiembre*, Comisión de Apoyo Académico, México, UCM.

(2004) *Curso de introducción al proyecto UCM, Programa agosto-septiembre*, Comisión de Apoyo Académico, México, UCM.

Wuest, Silva Teresa (2005) *A los integrantes de las academias de la UACM*, Coordinadora de Certificación, 18 de enero, México, UACM.

(2003) *Certificación semestre actual, Oficio del 17 de febrero*, Coordinadora de Certificación, México, UACM.

Entrevistas

Entrevista a la Mtra. Teresa Wuest Silva, coordinadora de la Coordinación de Certificación y Registro de la UACM de 2002-2006, México, 31 de marzo del 2011.

Entrevista a la Mtro. Luis A. Briones Pérez, coordinador de la Coordinación de Certificación y Registro de la UACM de enero de 2007 a mayo de 2010, México, 25 de marzo del 2011.

Entrevista a la Profa. Elizabeth Romero Campos, coordinadora de la Coordinación de Certificación y Registro de la UACM desde 2010, México, 24 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Licenciatura en Ciencias Sociales con año de ingreso a la universidad en 2001 (01CHYCSCS01), México, 28 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Licenciatura de Comunicación y Cultura con año de ingreso a la universidad en 2003 (02CHYCSCyC03), México, 29 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Tecnología, del Ciclo Básico con año de ingreso a la universidad en 2004 (03CCyTCB04), México, 26 marzo del 2011.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Licenciatura en Promoción de la Salud con año de ingreso a la universidad en 2004 (04CCyHPS04), México, 23 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesor de la Academia de Lenguaje y Pensamiento del Ciclo Básico, con año de ingreso a la universidad en 2004 (05ALyPCB05), México, 24 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Licenciatura de Comunicación y Cultura con año de ingreso a la universidad en 2005 (06CHyCSCyC05), México, 31 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Tecnología, Academia de matemáticas del Ciclo Básico con año de ingreso a la universidad en 2005 (07CCyTMCB05), México, 30 marzo del 2011.

Entrevista a un profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Licenciatura en Promoción de la Salud con año de ingreso a la universidad en 2006 (08CCyHPS06), México, 30 de marzo del 2011.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Tecnología, Ciclo Básico con año de ingreso a la universidad en 2007 (09CCyTCB07), México, 1 abril del 2011.

Entrevista a un profesora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Licenciatura de Comunicación y Cultura con año de ingreso a la universidad en 2007 (10CHyCSCyC07), México, 4 de abril del 2011.

Entrevista a un profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Licenciatura en Promoción de la Salud con año de ingreso a la universidad en 2008 (11CCyHPS08), México, 5 de abril del 2011.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Tecnología, de Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones con año de ingreso a la universidad en 2008 (12CCyTSEyT08), México, 6 abril del 2011.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Tecnología, de Ingeniería en Sistemas y Transporte Urbano con año de ingreso a la universidad en 2009 (13CCyTSTU09), México, 6 abril del 2011.