

Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares

Javier E. Ortiz Cárdenas*
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

*Profesor investigador del departamento
de Relaciones Sociales en la UAM-Xochimilco.
Correo electrónico: ocje2233@cueyatl.uam.mx

Resumen

En este artículo se presentan diversas formas de entender las trayectorias escolares en relación con el juego de fuerzas que se establece en el campo universitario, para lo cual es pertinente discutir la relación entre dispositivo de gestión, racionalidad y trayectorias. El estudio reconstruye, de forma sintética, la concepción de trayectorias como núcleo de ideas y acciones, en tanto saberes y prácticas escolares que forman una trama que va desde la manera en que la Universidad define finalidades, objetivos, programas y los operacionaliza a través de estrategias de gestión académico-administrativas, hasta la manera en que los estudiantes actúan en relación con tales determinaciones e incitaciones, *i.e.*, a través de juegos y estrategias de poder.

Palabras clave:

Trayectoria escolar
Racionalidad
Dispositivo panóptico
Dispositivo heterotópico

Abstract

This article presents a variety of perspectives on academic paths in relation to the interplay of power in universities. The relationship between management tools, rationality and programs is discussed. The study develops a concept of programs as a core of ideas and actions as knowledge and educational practices. These range from the way the University defines goals, objectives and programs and the management strategies by which it implements them, to the way in which the students interact with them, *i.e.* through power plays and strategies.

Key words:

Educational program
Rationality
Heterotopic device
Panoptic device

Introducción

La Universidad define la visión del contexto mediato e inmediato, su misión y los principios que rigen su vida interna, todo lo cual plasma en los planes y programas institucionales. Para llevarlos a cabo diseña un conjunto de estrategias y procedimientos que son, en mayor o menor medida, rígidos o flexibles y a los que se enfrentan los estudiantes. Hay autores que definen la trayectoria escolar como variable dependiente de esas circunstancias institucionales. Nosotros discutimos tal visión y consideramos la intersección de estrategias estudiantiles e institucionales que crean un campo de fuerzas o de negociación, de donde las trayectorias reciben otros sentidos. En términos cuantitativos, las instituciones

de educación superior (IES) mexicanas ofrecen una baja cobertura de la demanda potencial, puesto que en todo el país sólo 17.8 % de los jóvenes que tienen entre 18 y 22 años de edad cursan la educación superior; dicha cobertura mejora en lo que se refiere a la demanda real, ya que el índice de absorción respecto a los egresados del bachillerato alcanza 77.2 % (SEP, 2002). Además, las universidades tienen serias dificultades para resolver los problemas de la deserción y el retraso escolar: según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 1998 hubo 32 % de abandonos y 68 % de conclusión de ciclos (SEP, 2000).

En la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, por ejemplo, de 1974 a 1999

se inscribieron 69 442 estudiantes, de los cuales 32 709 (47.10 %) han abandonado sus estudios y, en el caso específico de la carrera de sociología, 65 de cada 100 estudiantes han desertado (CSE, 1999). Y si bien los números sólo adquieren significado con respecto a la concepción y el contexto en que se les ubica —finalmente detrás de ellos están los individuos de *carne y hueso* quienes, por lo demás, se resisten a ser simples abstracciones numéricas—, los datos cuantitativos nos remiten a situaciones en que subyacen las cifras, como son los problemas de orden socioeconómico y culturales, así como de funcionamiento de las IES. Esto último tiene que ver, entre otros aspectos, con el dispositivo aplicado en la Universidad como instrumento en la toma de decisiones administrativas y académicas, susceptible de asegurar o no la permanencia de los estudiantes. Estos son indicios también de cierta fragilidad de nuestros análisis para conceptualizar adecuadamente las trayectorias y, por tanto, abatir los problemas de deserción y rezago en la educación superior.¹

Parece entonces pertinente estudiar cómo se entienden las trayectorias escolares y cómo les es inherente cierto tipo de racionalidades, así como la función y el contenido de los dispositivos (estrategias, planes y programas) diseñados por las IES.

Trayectoria escolar espacializada y *tempo* lineal

La literatura mexicana consultada sobre las trayectorias —escasa en lo general, y más aún en planteamientos teóricos que en descripciones ricas en fórmulas estadísticas² (SEP-ANUIES 1989; González, 1999; Revuelta, 1995)— nos invita a afirmar que estas concepciones entienden el campo universitario como el espacio donde los estudiantes se distribuyen por segmentos o áreas de conocimiento, cuidadosamente resguardados por sus respectivas divisiones o facultades académico-administrativas; pero esa distribución es al mismo tiempo espacial



Fotografía: José Ventura

y *analítica*, porque implica la organización y el control de las conductas de todos y cada uno de los estudiantes, de forma que se pueda apreciar, medir y calificar sus cualidades y desempeños. Tal apreciación sanciona los méritos requeridos para la prosecución de los estudios, establece rangos y jerarquías, sanciona los deméritos y, por tanto, inhabilita y expulsa.

El tiempo de las trayectorias debe ser anatómico, es decir, y de acuerdo con Foucault, se trata de una periodización que penetra en el cuerpo, de un tiempo compuesto de una sucesión de materias o módulos enseñados. Tal seriación permite que los cuerpos y las mentes de los estudiantes sean ejercitados suficientemente para progresar en línea recta, vertical y ascendente hasta su titulación. ¿Acaso no es eso precisamente lo que se espera en el cálculo de la eficiencia terminal, índice que lacera o premia a instituciones enteras? Según esta lógica, la trayectoria sería una simple variable dependiente o un mero producto de los designios provenientes del centro y las alturas, espacio maquínico capaz de codificar cuerpos y mentes, por lo cual se trata sólo de trayectorias en las que estarían inscritos los deseos y saberes del otro.

El estudio de las trayectorias consistiría entonces en captar las modalidades concretas de distribución de los estudiantes en el campo universitario y establecer relaciones regulares en el recorrido lineal, por ejemplo, a través de índices de aprobación y reprobación así como en el tránsito de un ciclo escolar a otro, para después comprobar su lógica estadística

(en breve, las trayectorias son matematizables), de tal manera que se calcule la distribución espacial de los estudiantes, quienes siguen burocráticamente las recetas que se les imponen lo mismo que su itinerario, con sus regularidades e irregularidades cronológicas que, en el mejor de los casos, se tipifican de manera homogénea y lineal.

Así concebida, la trayectoria se convierte en mero *trayecto* o *pasaje* por un sistema disciplinar susceptible de traducir las normas sociales y conformar el itinerario personal de hábitos, buenas costumbres y saberes. De esta forma, dice Foucault, el hecho de que:

[...] todos los grados del saber son medidos, calculados, verificados por el aparato escolar (y por todos los aparatos de formación) revela que, en nuestra sociedad, un saber tiene derecho a ejercer un poder (Barenblitt, 1979, p. 9),

por lo que detrás de la concepción de trayectoria que venimos comentando hay cierta racionalidad y determinado dispositivo.

La racionalidad exhaustiva

Según Elster (1995), además de ser un componente crucial de la imagen que la especie humana tiene de sí misma, la racionalidad implica una forma de pensar, así como de abordar y solucionar los problemas, que en nuestro caso se relacionan con la gestión académico-administrativa y, por tanto, con procesos de planeación y administración institucional. La hipótesis que subyace a la concepción de trayectoria lineal es que el actor (sea el estudiante, el decisor unipersonal o colegiado, el investigador de las trayectorias mismas) actúa de manera teleológica y racional, optimiza sus decisiones gracias a un perfecto conocimiento de la información sobre hechos objetivos que puede manipular. A partir de esa manipulación él puede crear otros hechos. Sus relaciones con la realidad son simples y directas. Las preocupaciones más importantes de tal actor son la verdad y la intervención; es decir, posee también una voluntad que dirige su acción. Se trata, según este tipo ideal,³ de una racionalidad que permite captar un problema, seguir fines, evaluar opciones, tomar decisiones. Es una racionalidad deliberada que se origina a partir de la relación de eficacia establecida entre objetivos y medios; es precisamente aquella que Max Weber había

llamado acción *racional respecto a fines o instrumental*, y que consiste en la consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico, mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados (Weber, 1983, p. 21). Lo que importa es que el actor seleccione fines, defina el problema y las posibilidades de acción, analice los riesgos, escoja la opción más racional, implemente la decisión y evalúe las consecuencias, de tal manera que las opciones sean conocidas y las decisiones puedan ser optimizadas: es lo que en economía se llama *maximización de ganancia*, de acuerdo con la cual no importa tanto el porqué o el cómo de la selección de fines, pues en definitiva es *la mano invisible* lo que guía la iniciativa individual hacia su realización. De esta forma los agentes eligen la estrategia que mejor satisface sus deseos o el mejor curso de acción con lo que maximizan su utilidad, para lo cual aspiran contar con información completa en la que no cabe la incertidumbre y computan cada alternativa con sus respectivas consecuencias; en este caso el decisor actúa como el *homo oeconomicus* del que nos hablan los politólogos, de tal forma que supone, por ejemplo, en el caso del estudiante egresado de bachillerato, que en un momento dado tiene que tomar la decisión de qué carrera y qué universidad escoger, con objeto de maximizar su *utilidad* o sus preferencias. Lo mismo sucede en el caso del estudiante que ya cursa sus estudios universitarios y debe satisfacer una serie de requisitos o criterios, como conocer todos los resultados posibles de cada opción, las probabilidades de cada resultado y, finalmente, el valor atribuido a cada resultado. Esos criterios de racionalidad son la vía regia, según Nozick (1995, pp. 20-67), para superar o moderar deseos, esperanzas y sesgos particulares o colectivos. En síntesis, todo es susceptible de ser racionalizado y de buscar el logro óptimo, por lo que la trayectoria escolar implicaría la apreciación, medición y calificación de cualidades y desempeños escolares de los estudiantes. Por ello es que esta racionalidad también ha sido denominada normativa, la cual se encuentra asociada con un dispositivo panóptico.

El dispositivo panóptico

El tipo ideal —racionalidad exhaustiva, más concepción de trayectoria en términos lineales— supone un dispositivo panóptico⁴ que implica el postulado del derecho de quien detenta el poder de imponer

una norma, de tal forma que siguiéndola se logre el objetivo de sujetar lo más posible las conductas de los actores. Es un lugar desde donde se ve todo, es un sistema de:

vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder —maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión— y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila (Foucault, 1986, p.100).

Vigilancia y saber plasmados en cuerpos y mentes a través de una serie de técnicas arquitectónicas y de inspección, sanciones, exámenes, rituales, etcétera, que tienen como función garantizar la formación y corrección de los individuos de acuerdo con ciertas normas.⁵ Es la aplicación de la filosofía taylorista y fayolista de la administración de empresas que consiste en controlar desde el exterior a los individuos a través de la prescripción precisa de espacios, tiempos y movimientos. Estas sujeciones o regulaciones implican el diseño del espacio y el tiempo fijados de antemano en todos sus detalles y que regulan el trayecto que debe seguir el estudiante.

El dispositivo tiene connotaciones de articulador de elementos claramente heterogéneos, dependiendo del objeto de estudio específico de que se trate. Si seguimos a Foucault, el dispositivo está en el centro de la constitución de la sociedad por su trabajo de mediatización a través de procedimientos y tecnologías, de manera que disponen y moldean cuerpos y mentes. Por esa capacidad de mediatización y conformación a las reglas que toman la forma de decisiones y que marcan los límites dentro de los cuales debe ocurrir la acción, el dispositivo es entonces indisoluble del poder, o con mayor precisión: es la red del poder mismo, el cual desempeña un papel estratégico en una sociedad o en una institución para dirigir las

relaciones de fuerza hacia un punto o situación concreta. Así, se le entiende como un conjunto claramente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etcétera, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, al orden y al caos, a lo racional y a lo no racional. Por tanto, es la red que se establece entre estos elementos. Tiene carácter articulador en varios niveles, a los que da coherencia y que pueden ser un punto de vista teórico, marco espacio-temporal, conjunto de técnicas y soportes, proceso con sus objetivos, medios y reglas de funcionamiento (Lechuga, 2001, p.12; Foucault, 2001).

El funcionamiento del dispositivo está determinado por las intenciones y se apoya sobre la organización estructurada de medios materiales, técnicos, simbólicos y relacionales que moldean los comportamientos y conductas sociales, tanto académicas como administrativas, cognitivas y comunicacionales, entre otras. En definitiva, se trata de una fundición de poder y conocimiento, poder que en su movimiento se hace gobierno y dirige cuerpos, mentes y emociones. Sin embargo, el poder que circula en las instituciones puede acometerse con estrategias de dominación y de resistencia, pues existe un enfrentamiento de voluntades y un entramado de intereses (Pinkus, 1996), por lo que la racionalidad y la trayectoria no pueden concebirse de manera unívoca. En todo caso, estas distinciones nos permiten vislumbrar diversas racionalidades contenidas en los dispositivos y, al menos por el momento, distinguir entre aquellos que son sujetos sujetos y quienes son sujetos libres, lo cual tiene que ver desde luego con las trayectorias.



Fotografía: José Ventura

Las amarras del panóptico son la vigilancia, luego el castigo o la corrección, *i.e.*, el poder. La

sospecha y la amenaza permanentes del otro es lo que hay que encauzar o normalizar física y simbólicamente, mantenerlo en la red de distribución espacial, de ejercicios de control del cuerpo y de fuerzas del exterior, como los saberes. Es la disciplina que recorre la sociedad por medio de las microrrelaciones de poder, de tal forma que hombres y mujeres cumplan las normas de forma inconsciente. Es un saber que no se caracteriza por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si el individuo se conduce como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no en la trayectoria prescrita. Este nuevo saber se organiza alrededor de la norma: el administrador, el profesor o el jefe de establecimiento determinan qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y cuál es correcta, qué se debe y qué no se debe hacer. No se trata de la norma abstracta e incorpórea, y si es sutil, es porque se va deslizando de manera tenue a través de toda la malla institucional, es el ojo abarcador y recriminador que se muestra autoritario, o bien, amorosamente recriminatorio, pero siempre eficaz.

Por lo expuesto hasta aquí, encontramos cierta correspondencia entre la concepción de trayectoria, en términos lineales, con la racionalidad exhaustiva y el dispositivo de gestión panóptico. Pero es necesario estudiar una concepción más elaborada de la trayectoria escolar estrechamente ligada a la teoría del capital humano, a una racionalidad estratégica que denominamos de primer orden y a un dispositivo de gestión igualmente panóptico.

La trayectoria como flujo de comportamientos

Para quienes sustentan la teoría económica de la educación bajo el enfoque de los recursos humanos, especialmente Shultz y Becker, el capital humano es diferente del capital físico, ya que está incorporado a la persona y se construye alrededor del capital generado por la inteligencia del individuo (Becker y Becker, 1996). El análisis de estos autores parte de la proposición según la cual el hombre, cuyo comportamiento es coherente y reflexivo, está sometido a decisiones racionales en un abanico de opciones. La decisión de invertir en su propia formación cultural e intelectual surge de la lógica de aumentar sus ganancias; como hay otros concurrentes, deberá esgrimir ciertas estrategias.

Tal inversión se traduce en tiempo, dinero y, evidentemente, también en la adquisición de nuevas competencias y saberes que a la postre se traducirán en mejores salarios. De esta forma el individuo modifica su capital humano, mismo que podrá ser calculado a través de las tasas de retorno o por medio del impacto en el producto nacional bruto y *per cápita*.

Es preciso mencionar que el eje de argumentación de esta teoría es la convertibilidad entre el capital físico y el inmaterial, como es el caso de la capitalización del conocimiento. La conversión entre inversión, formación y ganancia, desde nuestro punto de vista, no es un mero deslizamiento semántico sino que tiene que ver con la adaptación de lo inmaterial, de la educación y del comportamiento humano con respecto a las relaciones de producción capitalistas; se trata de la conformación de cuerpos en un *nuevo* ámbito: el mercado, desde donde se fragua, difunde y legitima el discurso que posteriormente se extenderá a los ámbitos político, institucional y educativo. De esta forma, todo comportamiento es intercambiable en el mercado. La lógica empresarial se traduce en los binomios *inversión-ganancia* y *eficiencia-eficacia*, donde los guiones representarían la caja negra ubicada entre el *input* y el *output*, es decir, la calidad total o la excelencia presentes a lo largo del proceso (Aubert-Gaulejac, 1993). Por eso los criterios de validez se reducen al éxito de tal convertibilidad.

Si una de las características del mercado es su fluidez, entonces se podrá pensar la trayectoria escolar en términos de flujos de prácticas que se ligan entre el individuo, la institución y el contexto socioeconómico, pero bajo la condición de que los dispositivos académico-administrativos estén atravesados por el mercado, que se dé un control *ingenieril* de los sujetos y que la lectura de esas trayectorias se realice en términos de *activos* o *pasivos*, conceptos propios de la contabilidad o característicos de un *sistema managinario*, como lo llaman Aubert y Gaulejac. Lo importante en el sistema managinario es *lograr la adhesión voluntaria, no la obediencia útil sino la eficiencia y la rentabilidad. Este sistema exalta las virtudes de un yo autónomo, poderoso y productivo* (Aubert-Gaulejac, 1993, p. 89).

Hay indicios de ello en la proposición de *mercado académico* que nos presenta Pablo González Casanova (2001).

La racionalidad estratégica de primer orden

Dadas sus coincidencias, la hipótesis básica del enfoque estratégico tiene las mismas limitaciones que la racionalidad exhaustiva, que se encuentran más en su capacidad explicativa y comprensiva que en su perspectiva de análisis. Tales inconvenientes son que la información con la que puede contar el agente es limitada, pues sólo escoge aquellos fenómenos que logra integrar en un lenguaje lógico-matemático; la información es inestable aunque se presente como dogmática y rígida y la decisión que pudiera tomar un actor está en estrecha relación con las de otros agentes —quienes también piensan y planifican— así como con el ambiente, además de que las tareas cognitivas no son las mismas para diferentes situaciones o problemas enfrentados.

Se amplía así la teoría de la racionalidad exhaustiva con la teoría de los juegos de estrategia o de racionalidad limitada, también denominada *cuasi racional*. La racionalidad limitada concibe al agente enfrentado a otros agentes tan racionales como él, quienes también cuentan con información y con una capacidad estratégica que no es fácilmente controlable (Elster, 1995; Matus, 1987).

De acuerdo con Herbert Simon, quien por cierto fue el creador del paradigma del sistema de tratamiento de la información, la racionalidad limitada postula que los problemas a los que se enfrenta el científico social son confusos, mal planteados y pobremente estructurados, por lo que habitualmente no se les aborda, o bien, se les mutila para que parezcan *claros y nítidos* y, por tanto, calculables. Simon propone entonces una *solución satisfaciente* (Simon, 1971, p. 4) que es una cuestión de método más que del grado de objetividad en la forma de abordar el comportamiento en estudio. Así, al anclarse en lo paramétrico, la racionalidad puede superar perfectamente sus limitaciones: de ahí su fe en las máquinas pensantes o computantes. Se plantea entonces que el ser humano no logra obtener un conocimiento completo y detallado de la realidad, pero no sólo porque sus capacidades cognitivas son limitadas, sino también porque está obligado a operar en situaciones de incertidumbre: incertidumbres propias y de los otros actores, tanto en lo que se refiere a los problemas como a las características objetivas y al propio sistema de

representaciones de los sujetos, lo cual nos lleva a recorrer sendas estratégicas. ¿Cómo transitar entonces desde el *homo oeconomicus-parametricus* hasta el *homo cogitans-strategicus*? Una propuesta de transición la encontramos en la teoría del realismo crítico (Harre, 1980, p. 154), que por limitaciones de espacio no desarrollamos. Baste mencionar tan sólo que esta perspectiva se inserta en el paradigma del tratamiento de información desarrollado por Simon, el cual plantea que si en un momento dado enfrentamos con una clara limitación cognitiva ciertos eventos, como por ejemplo estructuras y reglas discursivas, podemos transitar por medio de la inferencia hacia niveles clasificatorios y predictivos más precisos, esto es, hacia una racionalidad exhaustiva.

La racionalidad teleológica persiste en el tipo que venimos comentando y que Habermas denomina *acciones orientadas al éxito*, que son estratégicas porque son sociales (1987, p. 122 ss.). Se trata de una racionalidad de recambio, como diría Elster,⁶ porque la estrategia comprende lo impredecible y también lo desconocido. El que toma las decisiones se ancla en una doble capacidad: adaptar su sistema cognitivo y decisional a los cambios operados en el ambiente y dominar al mismo tiempo el juego de interrelaciones entre los otros actores, pero manteniendo la orientación hacia los fines u objetivos por él diseñados. Aquí ya no se trata del logro óptimo de resultados, sino de la aplicación del principio del *maximin*, por el que cada jugador debe maximizar su ganancia mínima. Es decir, ya no se trata del beneficio óptimo de la racionalidad exhaustiva, aunque persista el juego cerrado y competitivo o, como bien lo señala Ricoeur, *una forma refinada de cálculo utilitario*, puesto que los actores individuales son independientes y se preocupan fundamentalmente por sus intereses sin tener en cuenta los de los demás; si bien se ven obligados a cooperar y a compartir cierta información.

Lo cierto es que la racionalidad estratégica transita aún por la racionalidad instrumental, aunque ahora las acciones y decisiones establecen la orientación general de la institución y su viabilidad máxima a la luz tanto de las situaciones o los cambios predecibles como de los impredecibles, para lo cual se delinean amplios límites dentro de los cuales operar. Precisamente en la administración de empresas se les llama estratégicos a aquellos programas que determinan el empuje y la viabilidad de la

Fotografía: José Ventura

organización. Lo importante es convertir la estrategia general en trabajo diario, en el *paso a paso* de Lindblom, a propósito del enfoque incrementalista de las políticas públicas, y en programas que especifiquen la secuencia de acciones necesarias para alcanzar los objetivos principales. Los programas académicos o administrativos establecen cómo serán logrados los objetivos y aseguran que se asignen los recursos necesarios para ello, además de proporcionar una base dinámica que permite medir el progreso de tales logros. Es el tránsito de la burocracia a la tecnocracia. Este sello tecnocrático o empresarial —que cada vez se encuentra más en las instituciones educativas a través, por ejemplo, del Premio Nacional de Calidad del gobierno de la República, al que está asociado el Modelo Estratégico para la Innovación y Calidad, de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001)—, comparte con el dispositivo panóptico y la racionalidad normativa la capacidad que otorga a la autoridad para manipular desde arriba los procesos de decisión de los demás actores, puesto que tiene el derecho de ser interlocutor válido a causa del lugar jerárquico que ocupa, pero sobre todo porque tiene el poder de representación del interés colectivo. Ese poder de decisión implica hacer funcionales a los demás actores para el cumplimiento de las finalidades que la autoridad sí puede definir autónomamente.

La trayectoria escolar como juego complejo de fuerzas y significados

El campo universitario es utilizado por los diversos actores para poner en juego sus propios intereses, visiones y aspiraciones, algunos de los cuales pueden estar relacionados con la realización de objetivos específicos, pero que en otras ocasiones responden más a pretensiones de *apropiarse* de ese campo, sin que necesariamente prevalezca la racionalidad teleológica. Lo cierto es que los estudiantes definen el ámbito universitario, ya que lo



producen y a su vez son producto del mismo.⁷ Por eso no concebimos las trayectorias como comportamiento homogéneo, resultado de la interiorización elaborada por los individuos que están expuestos a las mismas normas sociales, sino más bien como estructuras de opciones y, en consecuencia,

con tantas líneas de fuga como espacios de negociación y de enunciación se construyan, evidentemente que con cierta incidencia de los procesos institucionales y de aquellos que vayan generando los mismos estudiantes.

Las trayectorias escolares, así entendidas, implican ciertamente, como plantea Berthelot (1983, p. 73), que los comportamientos y las prácticas sociales de los estudiantes estén articulados al sistema general de las prácticas de la institución y, a la vez, vinculados a una base social e histórica más amplia, de tal manera que el flujo ya no es unívoco, sino reticular. Esto significa que el campo universitario se convierte en mediador de las relaciones sociales como conjunto de células, cada una de las cuales cuenta con su propia red y se encuentra en relación con las demás, pero siempre a partir de sus propios códigos. Es por ello que la Universidad puede ser conceptualizada como un campo de fuerzas no sólo de mediatización, sino también de mediación y negociación de los estudiantes, lo que quiere decir que las trayectorias son episodios que no están exentos de conflictos en los que interviene el tejido institucional, con sus coerciones y las del contexto, pero en los que se efectúa también la constitución de los sujetos. Al estar rodeada de situaciones imprevistas y complejas, dicha constitución se dibuja ya no como un trayecto directo, sino como caminos sinuosos, con líneas de fuga hacia delante, de contención y de retorno. Entonces se dibujan *trayectancias*, como diría Michel Bernard (1999): trayectorias en espiral que tienen algo de circular puesto que no pueden dejar de referirse a sus determinaciones, pero también se lanzan, por medio del imaginario social o de visiones prospectivas, hacia derroteros más

deseables. Por eso el estudio de las trayectorias requiere de un trabajo de comprensión de los sujetos, de sus acciones, visión del mundo y sistema de aspiraciones y preferencias, lo que implica comprender las representaciones que los estudiantes elaboran sobre su recorrido en el tiempo histórico y en la *praxis*. *Praxis* que media entre la interioridad del yo y la exterioridad institucional y contextual, que tensa teoría y autopoiesis. Comprensión que media entre lo particular y lo universal y que permite entender las contingencias históricas y biográficas que signan dispositivos, racionalidades y trayectorias. Mas, ¿qué tipo de racionalidad implica esta concepción de trayectoria?

La racionalidad estratégica de segundo orden

La perspectiva de la complejidad intenta superar las limitaciones de la racionalidad estratégica de primer orden. Al respecto afirma Le Moigne:

La noción de complejidad implica la de lo imprevisible posible, de la emergencia plausible de lo nuevo y del sentido en el centro del fenómeno que se presenta como complejo. Para un observador es complejo precisamente porque da como cierta la imprevisibilidad potencial de los comportamientos. No postula un determinismo latente que permitiría a una *inteligencia muy potente* [...] predecir por cálculo el futuro del fenómeno, aunque sea probabilístico [citado por Lacroux, 1999].

Con esta cita queremos llamar la atención sobre la ruptura que se establece con la perspectiva simoniana que postula la imposibilidad de que cualquier paradigma determinístico explique la conducta humana o, como lo plantea el mismo Lacroux, basándose en Edgard Morin, la imposibilidad de que cualquier modelo agote la realidad. La postura más prudente consiste en comprender y, en su caso, intervenir para evidenciar las estrategias de poder e impulsar las relaciones de intercambio o cooperación, tal como lo plantea Habermas más recientemente en la teoría de la acción comunicativa, al intentar la articulación de las acciones estratégica y comunicativa, pues junto a la influencia que ejercen unos actores sobre otros, siempre buscando el éxito propio, también hay coordinación de acciones orientadas al entendimiento, a condición de que se admita un núcleo racional en las normas y orientaciones

valorativas, por lo que el concepto de racionalidad deberá ser ampliado (Habermas, 1998, pp. 418-421). Las perspectivas de dominación pueden superarse por medio de un dispositivo heterotópico.

Dispositivo heterotópico

Sin soslayar el problema del poder, ciertos autores (Peeters y Charlier, 1999; Berten, 1999; Tisseront, 1999) hacen una revaloración del dispositivo al afirmar que éste:

[...]explica el hecho de que una nueva relación hacia los objetos caracteriza a la sociedad contemporánea o que es posible otra relación con el mundo material, objetal, ya no sobre el modo de instrumentación o de alienación, sino sobre el modo de la frecuentación, del contacto o aun de la experiencia afectivo-corporal, incluso del juego (Peeters y Charlier, 1999, p. 17).

Así se transita de un dispositivo de normalización a otro de *bienestar* que funciona como mero soporte, marco organizador de la acción y promotor de significados que impliquen cierta autodirección. Dicho en otros términos, el dispositivo heterotópico crea *espacios transicionales* entre la fusión y la apertura al mundo, razón por la cual alienta el juego y la libertad. El mismo Foucault nos habla de resistencia y del discurso de la lucha contra el poder, cuando plantea que no hay relaciones de poder sin resistencias, por lo que todos aquellos que sufren el abuso del poder, o quienes lo reconocen como intolerable, *pueden emprender la lucha allí donde se hallan y a partir de su propia actividad (o pasividad)* (Foucault, 1984, p. 18).

Reconoce entonces que la resistencia es múltiple e integrable a otras estrategias globales, que cada lucha se desarrolla alrededor de un espacio particular de poder y lo que importa es:

forzar la red de la información institucional, nombrar, decir quién ha hecho qué, designar el blanco, es una primera inversión del poder, es un primer paso para otras luchas contra el poder (Foucault, 1984, p. 16).

Entonces el dispositivo lúdico, heterotópico y flexible puede ser pensado como un andamio, andamiaje real y metafórico, pero que siempre es necesario cuando se trata de un sistema abierto y jamás

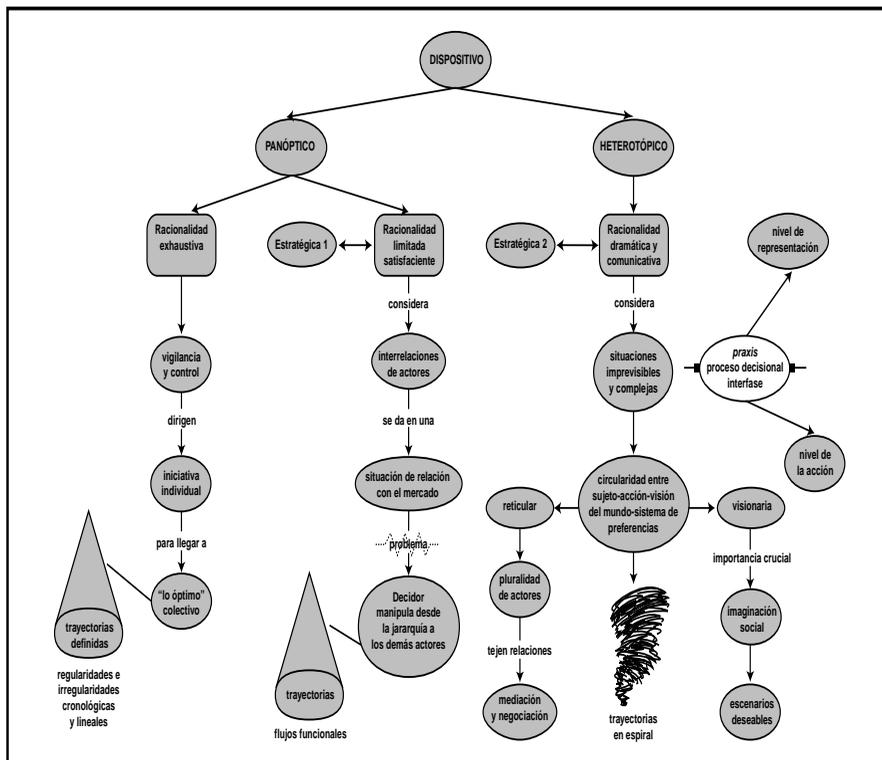
terminado; abierto a lo que lleva el sujeto dentro de sí y a lo que le aguarda fuera de sí, a la caza de los encuentros y desencuentros, como nos narra Mario Benedetti (2001) a propósito de su retorno, después de 12 años de exilio; abierto a una multiplicidad de elementos disímbolos y hasta irreconciliables entre sí, se ancla quizá más en la paradoja que en la dialéctica y, sobre todo, abierto al tiempo, puesto que se trata de *edificios* en construcción permanente.

Al respecto resulta muy sugerente la metáfora del rizoma empleada por Deleuze y Guattari para representar un dispositivo académico-administrativo heterotópico. Su texto titulado *Rizoma* (Deleuze y Guattari, 2001), parte introductoria del libro *Mil mesetas*, es en sí mismo un rizoma que pone juntos diversos elementos, y que si bien fue escrito sin un plan preestablecido, se abre a líneas de fuga u horizontes pródigos en sorpresas. Se trata de un libro escrito no tanto para ser entendido, sino para ser usado; es un juego que inspira su construcción permanente. Sus autores coinciden en esto con Foucault, para quien un libro no es más que una caja de herramientas. Los autores desarrollan las condiciones para que se dé un rizoma, las cuales son: a) que haya conexiones de *eslabones semióticos, organizaciones de poder, coyunturas remitiendo a las artes, a las ciencias, a las luchas sociales* (Deleuze y Guattari, 2001, p. 13); b) multiplicidad reticular que permite la comunicación entre las líneas en transformación, entre el conjunto de la red o entre las ramas después de su diferenciación, y c) posibilidades de cartografiar o mapear, modificar o revertir todas las dimensiones. Al no ser objeto de reproducción, el rizoma entra en el registro de la creatividad.

Podríamos decir que de hecho algunas universidades han emprendido cambios en la gestión en el sentido rizosómico de la palabra, y nos referimos específicamente a cierta organización matricial. Veamos algunas de sus características, tal como son presentadas por Milon y Jouve (1996, p. 87): cada instancia (rizoma) gestiona su propia autonomía respecto a la instancia central (tronco); se dan la heterogeneidad y múltiples posibilidades de conexiones, puesto que hay racimos entre los mismos elementos; es decir, se ligan a la instancia central sólo transversalmente; existe una adhesión al principio de cartografía, de tal forma que las instancias como departamentos, coordinaciones, áreas de investigación, etcétera, no calquen o reproduzcan la misma estructura y que, una vez rotas las raicillas, puedan inventar el rizoma; la forma de desarrollo del rizoma es central y periférico, esto es, las iniciativas y generación de conocimientos del personal académico y administrativo no están obligadas a seguir el proceso jerárquico y centralizado. En resumen, estas estructuras

heterogéneas implican más un poder diluido y distribuido que vertical, de acuerdo con el principio de transversalidad. Se podrá objetar que este planteamiento es poco científico, pero por momentos es necesario el enfoque lateral para superar inercias y marcos de pensamiento consagrados. En todo caso se trata de una *espiral del saber*, de la que hablan Nonaka y Takeuchi, que implica un tipo de gestión con intención institucional que proporciona criterios básicos y abiertos para crear *oportunidades inesperadas* que permitan —de acuerdo con las circunstancias— una autonomía de los sujetos capaces de crear saberes.

Lo que hemos expuesto hasta aquí se puede ilustrar con el siguiente diagrama:



Conclusión

Los ámbitos institucionales universitarios son complejos y no sólo implican elementos técnicos, sino también humanos. De ahí que, en su relación con el tejido institucional, los diferentes sujetos esgriman estrategias para enfrentar situaciones imprevisibles y complejas que no fueron establecidas de antemano en su totalidad y porque siempre está abierta la negociación del sentido, con lo que surgen diversos dispositivos, racionalidades y trayectorias.

Notas

¹ La mayor parte y las más importantes de las causas de la deserción y el rezago educativo presentadas en el libro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Programas institucionales de tutoría* (ANUIES, 2002), son imputables a los estudiantes. Dicho libro apenas dedica un párrafo a las causas institucionales, con lo que de entrada se hace responsables a los estudiantes y se soslaya el peso de los procedimientos académico-administrativos que en su lógica conducen también al rezago y a la demisión estudiantil.

² La cuantificación de indicadores como el índice de la eficiencia escolar, tasas de egreso, permanencia, rezago, promoción y retención es lo que permite comprender la trayectoria. En su trabajo sobre el análisis de las trayectorias escolares, como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria, Rodríguez *et. al.* plantean que: *la trayectoria es la descripción cuantitativa del rendimiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte), durante su tránsito o estancia en una institución educativa o establecimiento escolar, desde su ingreso, permanencia, egreso, hasta la conclusión de sus créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios* (en: ANUIES, 2002, p. 75). Por su parte, Ragueb Chain Revuelta (1995) centra el grueso de su trabajo en la definición formal de trayectoria como rendimiento y eficiencia con una serie de indicadores asociados, si bien reconoce que el eje explicativo de las trayectorias reside en la intersección de factores internos de los estudiantes y externos, tales como la organización institucional y las condiciones socioeconómicas.

³ El tipo ideal implica un trabajo de síntesis de una serie de rasgos de los hechos seleccionados por la pregunta de investigación. Al respecto afirma Weber: *Un tipo ideal está formado por la acentuación unilateral de uno o más puntos de vista, y por la síntesis de un gran número de fenómenos individuales mayormente difusos, discretos, más o menos presentes y ocasionalmente ausentes, que están ordenados de acuerdo con aquellos puntos de vista enfatizados unilateralmente en una construcción analítica unificada* (en: Hekman, 1999, p. 26).

⁴ El panóptico tiene su origen en Bentham, quien lo presentó como una utopía personal, política y cultural. El modelo analógico de este mecanismo de poder es la forma arquitectónica diseñada por el mismo Bentham, que consiste en un edificio de forma circular en cuyo centro hay una torre desde la cual se vigilan todas las acciones de los sujetos (Bentham, 1979; Foucault, 2001, pp. 199-230 y 1986, p. 100).

⁵ Cuando hablamos de normas no sólo nos referimos a las jurídicas sino también, y sobre todo en nuestro caso, a modelos técnicos, morales, cánones culturales, lingüísticos o sociales. Entendemos entonces las normas como un modelo social que es utilizado por los individuos y que en su uso debe ser seguido y reproducido, o bien evitado y recreado por los mismos.

⁶ Contrario a Nozick, Elster se ubica en la teoría de la elección racional, pero con un enfoque más bien estratégico que explicativo y desde una perspectiva indeterminada, *i.e.*, no brinda recetas inequívocas ni establece determinados pasos que tengan que seguir las personas, e incluso llega a proponer cierto juego de azar o de lotería en la toma de decisiones importantes, en la medida que las personas se comportan irracionalmente (Elster, 1995).

⁷ Cuando decimos productos-productores estamos lejos de perspectivas estructurales, lineales y cosificantes que sólo contemplan a los estudiantes como resultado (variable dependiente) de las políticas universitarias operadas a través de los dispositivos académico-administrativos; pero tampoco los consideramos como entidades *cuasi-metafísicas*, como si se aludiera a la *esencia* de la naturaleza humana o se exaltara la individualidad.

Bibliografía

- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior], *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, Serie Investigaciones, 2002.
- Aubert, Nicole y Vincent de Gaulejac, *El coste de la excelencia*, Paidós, Barcelona, 1993.
- Barenblitt, et. al., *Psicanálisis, Poder y Desejo*, IBRAPSI, Río de Janeiro, 1979.
- Becker, G. S. y G. N. Becker, *The economics of life from baseball to affirmative action to immigration, how real-world issues affect our everyday life*, McGraw-Hill, Nueva York, 1996.
- Benedetti, Mario, *Andamios*, Alfaguara, México, 2001.
- Bentham, Jeremy, *El panóptico*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1979.
- Bernard, Michel, *Penser la mise à distance en formation*, L'Harmattan, París, 1999.
- Berten, André, "Dispositif, médiation, creatividad: petite généalogie", en: *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès 25, París, 1999.
- Berthelot, Jean Michel, *Le piège scolaire*, PUF, París, 1983.
- CSE [Coordinación de Sistemas Escolares]), *Anuario estadístico 1999*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 1999.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari, *Rizoma*, Introducción, ediciones Coyoacán, México, 2001.
- Elster, Jon, *El cambio tecnológico. Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social*, Gedisa, Barcelona, 1992.
- , *Juicios salomónicos. Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*, Gedisa, Barcelona, 1995.
- Foucault, Michel, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- , *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, México, 1986.
- , *Vigilar y castigar*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México, 2001.
- González M., Adriana, *Seguimiento de trayectorias escolares*, ANUIES, México, 1999.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Taurus, Madrid, 1987.
- , *Facticidad y validez*, Trotta, Madrid, 1998.
- Harre, Rom, *Social being. A theory of social psychology*, Blackwell, Oxford, (http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/cnew_rh.html).
- Lacroux, François, "De la planification substantive à la stratégie procédurale", en: *Note de Recherche No. 94-02, GRASCE-U.R.A. C.N.R.S. 935*, Aix-en Provence, Université d'Aix-Marseille III, Francia, 1994.
- , "Prospective et complexités", en: *L'Atelier*, París, número 17, junio, 1999, (<http://www.mcxapc.org/atelier/17temps.htm>).
- Matus, Carlos, *Política, planificación y gobierno*, ILPES, Caracas, 1987.
- Milon, Alain y Michèle Jouve, *Communication et organisations des entreprises*, Bréal, Collection Synergies, Poitiers, Francia, 1996.
- Nozick, Robert, *La naturaleza de la racionalidad*, Paidós Básica, Barcelona, 1995.
- Peeters, Hugues y Philippe Charlier, "Introduction. Contribution à une théorie du dispositif", en: *Le Dispositif: Entre usage et concept*, Hermès, París, 1999.
- Pinkus, Jenny, "Foucault", en: (<http://www.massey.ac.nz/~alock/theory/foucault.htm>), 1996.
- Reuelta Ragueb, Chain, *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*, Universidad Veracruzana, Universidad de Aguascalientes, México, 1995.
- SEP [Secretaría de Educación Pública], *Informe de trabajos 1999-2000*, en: (http://www.sep.gob.mx/sen2informe_992000/informe/99-2000.html), 2000.
- , *Modelo estratégico para la innovación y calidad de la Secretaría de Educación Pública*, México, septiembre, 2001.
- SEP-ANUIES, *Trayectoria escolar en la educación superior*, ANUIES, México, 1989.
- Simon, Herbert, "Style in Design", en: *Proceedings of the 2' Annual Design Research Association Conference, Pittsburgh*, EUA, 1971. Traducción al francés en *Revue Amphion. Etudes d'histoire des techniques*, vol. 2, 1987.
- Tisseron, Serge, "Ce que 'savoir s'y prendre' veut dire: ou du dialogue homme-machine", en: *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès, París, 1999.
- Weber, Max, *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1983.