

# La estructura de gestión de la docencia y el desafío de la calidad innovadora en la UAM

GUILLERMO EJEJA MENDOZA\*

## RESUMEN

El propósito de este trabajo es mostrar, para el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, algunos de los problemas de su estructura organizacional que dificultan la gestión de la docencia y que, eventualmente, podrían afectar la calidad de la educación que imparte. Se sostiene que tal problemática no es producto nada más de una ineficiencia operativa de las instancias de gestión o de la incapacidad de las personas encargadas de ellas, ni tampoco de los profesores y alumnos, sino que el problema hunde sus raíces en causas estructurales que derivan a su vez de las disposiciones normativas que rigen la Institución. Más aún, se apunta que después de 2001, cuando se aprobaron las nuevas Políticas Generales y Operacionales de Docencia, la propia estructura –no modificada por ellas– ha dificultado la instrumentación de la innovadora filosofía educativa que contienen.

**Palabras clave:** gestión de la docencia, estructura organizacional y evaluación docente.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to show how some particular problems in the organizational structure of the Universidad Autónoma Metropolitana may difficult teaching management and eventually have a negative effect on the quality of its educational programs. This problem does not derive just from operative inefficiencies of administrative instances, or from managers, professors or students performances, but from structural causes based on normative dispositions that govern this institution. Moreover, it is suggested that after 2001, with the approval of the General and Operative Teaching Policies, this structure, has jeopardize the application of the new educational philosophy that these policies contain.

**Key Words:** Teaching management, Organizational structure and Teaching evaluation.

## LOS PRINCIPIOS ORGÁNICOS

La estructura orgánica de la UAM tiene dos principios fundamentales: la desconcentración funcional y administrativa, las competencias expresas. La combinación de ambos principios ha determinado la forma de organización de la Universidad, con sus ventajas y problemas. El primero representó una verdadera innovación organizativa, a mediados de los años setenta, especialmente por la relativa autonomía que le otorgaba a las Unidades, frente al modelo centralizado y vertical que predominaba entre las otras instituciones públicas del país.<sup>1</sup> Sobre este principio se edificó la diversidad académica de la UAM, así como su variada e intrincada organización. Pero las virtudes y fallas del modelo no pueden comprenderse sin el segundo principio, que por cierto es inapelable, pues proviene del carácter público de la Universidad, es decir, del ámbito del derecho público que la rige.

La Ley Orgánica fundacional de la UAM –aprobada por el Congreso de la Unión en 1973– indica, en su Artículo 21, que la Universidad “llevará a efecto” su “régimen” de desconcentración funcional y administrativa a través de las Unidades, Divisiones y Departamentos. Es decir, en dicha Ley ese principio se refiere solamente a la composición estructural de la Institución. Sin embargo, el Reglamento Orgánico aprobado por el Colegio Académico, en 1981, fue más lejos al establecer que se aplicaría también a la distribución estructural “del objeto” de la Universidad, es decir, al reparto de las funciones sustantivas entre los distintos ámbitos de competencia. De aquí deriva, en el caso de los órganos personales, que los Directores de División se encarguen

---

\* Profesor-investigador del Departamento de Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

1. Vielle (2004) opina que este principio fue la verdadera contribución de la UAM a la organización universitaria.

de la docencia; los Jefes de Departamento, de la investigación, y los Rectores, de la preservación y difusión de la cultura. Así, el Reglamento Orgánico no sólo desglosó a la Ley Orgánica sino que, al interpretarla, amplió el sentido del principio de desconcentración funcional al llevarlo del plano estructural al de las atribuciones de los órganos, esto es, de las Unidades, Divisiones y Departamentos a los Rectores, Directores de División y Jefes de Departamento. Esto me parece un acierto renovador, ya que no se trataba solamente de llevar a cabo una descentralización territorial de la Universidad, como ocurrió en otros casos, sino de dotar de un nuevo modo de organización al modelo de departamentos y divisiones que la UAM pretendía desarrollar.<sup>2</sup>

Ahora bien, por el principio de competencias expresas, un órgano colegiado o personal y una instancia de apoyo<sup>3</sup> no pueden hacer lo que no está explícitamente establecido. Esto supone que se otorguen atribuciones diferentes a cada uno de los agentes, pues sería absurdo que, sobre un mismo objeto, se les atribuyeran iguales o similares facultades; es una elemental división del trabajo. Pero al mismo tiempo, dado que se trata de una organización sistémica, es decir, que se encamina hacia propósitos únicos y convergentes, esas competencias diferentes deben ser complementarias, lo plenamente reconocido en la “Exposición de Motivos” del Reglamento Orgánico cuando se refiere a la distribución de competencias entre los órganos e instancias divisionales que ya mencioné. No obstante, cuando se mira con detalle la estructura de gestión de la docencia, esa doble vertiente de diferenciación y complementariedad comienza a tener problemas.

## LA GESTIÓN DE LA DOCENCIA

Por el principio de competencias expresas, las decisiones del Colegio Académico –y también las del Consejo Académico de cada Unidad– que inciden sobre las atribuciones del órgano colegiado, los órganos personales y las instancias de apoyo del ámbito divi-

sional (Consejo Divisional, Director de División, Jefe de Departamento, Coordinador de Estudios y Jefe de Área) sólo pueden tener efecto a través de disposiciones reglamentarias. Por ejemplo, si el Colegio Académico determinara que la evaluación de la docencia por los Consejos Divisionales debería considerar x número de variables en determinado plazo y bajo ciertos criterios, estos órganos colegiados estarían obligados a cumplir ese mandato solamente si tales especificaciones se establecieran en algún reglamento, pues como está dispuesto actualmente en la legislación podrían no sólo hacer caso omiso del acuerdo por la autonomía que les confiere el principio de desconcentración, sino que estarían impedidos de hacerle caso al Colegio por el principio de competencias expresas, es decir, no podrían hacer algo que no estuviera explícitamente escrito en algún reglamento. Lo mismo ocurriría con los demás órganos e instancias. Es la situación en la que se encuentran las *Políticas Generales y Operacionales de Docencia*. Por más avanzadas que éstas puedan considerarse desde el punto de vista educativo y pedagógico –que es mi opinión–, no hay ningún precepto legislativo que obligue a nadie a su cumplimiento, salvo el de que todos –funcionarios, profesores y alumnos– “procuren” hacerlo. Y en la legislación de la UAM “procurar” quiere decir “hacer lo posible por” sin que haya mecanismos que garanticen la obligatoriedad ni sancionen el incumplimiento. Se trata entonces, en la práctica cotidiana, de una indicación más moral o ética que vinculante. Las *Políticas* son buenas intenciones, como lo admite su “Exposición de Motivos”.<sup>4</sup>

La dificultad para operar con base en buenas intenciones puede mostrarse del siguiente modo. La Política Operacional 1.2 dice: “Promover que los alumnos asuman un papel activo y responsable en su proceso de formación”; la 4.1 dice: “Procurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollen en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, fomentando en ellos el gusto por el conocimiento”, y la 5.5 dice: “Evaluar periódicamente las actividades académicas y de gestión universitaria para orientar la planeación de la docencia”.

De acuerdo con el modelo, la responsabilidad de poner en práctica estas tres políticas corresponde, en un primer plano –el normativo o de la planeación y evaluación– al Consejo Divisional; en un segundo plano –el ejecutivo, de gestión u operativo– a los Directores de División y Coordinadores de Estudios, y en última instancia –la concreta o cotidiana– a los profesores. Pero el análisis organizacional y legislativo indica que no existen mecanismos que hagan posible que esas disposiciones se vuelvan una realidad.

2. No obstante, cabe mencionar que hay aquí una primera asimetría estructural, pues dos actividades sustantivas, la docencia y la investigación, se ubican en el ámbito divisional, mientras que la tercera, la preservación y difusión de la cultura, se encuentra en el supradivisional. Esta diferenciación puede ser lógica si se acepta que la investigación y la docencia son funciones universitarias bien delimitadas, mientras que la otra es más bien vaga. Quizá no valga la pena esforzarse en buscarle una solución orgánica a esta asimetría, pero lo cierto es que en la realidad, y por las deficiencias organizativas, los Directores de División y Jefes de Departamento y hasta los Jefes de Área y Coordinadores de Estudios han tenido que involucrarse de una u otra manera en la función de preservación y difusión de la cultura. Esto es muestra de que el crecimiento de la Universidad, en dimensiones y complejidad, no se ha acompañado de una evolución estructural.

3. Los órganos colegiados son el Colegio Académico, el Consejo Académico en cada Unidad y el Consejo Divisional en cada División; los personales son el Rector General, los Rectores de Unidad, los Directores de División y los Jefes de Departamento; y las instancias de apoyo son el Secretario General, el Secretario de Unidad, el Secretario Académico en cada División, los Coordinadores de Estudio y los jefes de Área.

4. Desde 2001 se está llevando a cabo el desglose de las Políticas Generales y Operacionales en las Políticas Operativas de cada Unidad y los Lineamientos de cada División pero, precisamente, respecto al tema de estas notas, se trata de un proceso lento debido a la estructura orgánica de la Institución.

Podría convenirse que el espacio de realización indispensable de las dos primeras políticas mencionadas es el aula. No es el único, pero si no se practica ahí el aprendizaje significativo que las sustenta estas políticas sólo serían retórica. Entonces, la responsabilidad de llevarlas a efecto involucra necesariamente a los profesores y éstos deberían estar preparados o capacitados para contribuir a desarrollar en los alumnos el aprendizaje significativo. Sin embargo, no hay disposición legislativa que los obligue a dejar atrás los métodos tradicionales de enseñanza.<sup>5</sup>

También podría pensarse que las dos primeras políticas mencionadas serían resultado de la tercera, es decir, que las actividades de evaluación y planeación llevarían a concluir que es necesario poner en marcha modelos pedagógicos más actualizados. Esta tarea, la de planeación y evaluación, corresponde al Consejo Divisional según el Reglamento Orgánico, el Reglamento de Planeación y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA). ¿De qué instrumentos o mecanismos dispone el Consejo Divisional para hacerlo?, es decir, para lograr que los profesores transiten del modelo transmisionista al constructivista. Desde mi punto de vista, de cuatro.<sup>6</sup>

El primero es establecer una nueva pedagogía en los programas de cada unidad de enseñanza-aprendizaje. Esto puede llevar años, pues implica efectuar, por lo menos, “adecuaciones” normativas.<sup>7</sup> Pero, suponiendo que esa reforma pudiera llevarse a cabo, habría que acompañarla de un ambicioso programa institucional de formación y actualización de profesores. Actualmente, se trata de una política –o mejor dicho de una no política– fraccionada y dispersa, ya que los programas dependen de cada Unidad, División, Departamento o Coordinación de Estudios y, en la mayor parte de los casos, tienen un alcance limitado. Es decir, todos esos cursos no están enmarcados en una sola estrategia de reforma institucional, con objetivos precisos y coherentes que determine quién, cómo, cuándo y de qué modo se debe participar. Más bien, cada profesor está en libertad de hacerlo en el momento que le parezca conveniente.

Esto conduce de inmediato a un segundo problema, que es mucho más fuerte, pues se refiere a la obligatoriedad de la formación y actualización pedagógica de los profesores, no sólo para tomar los cursos sino para traducirlos efectivamente en una transformación de las prácticas docentes. Para esto, la Universidad requeriría contar con un verdadero sistema de evaluación del desempeño docente, que permitiera

asociar el desempeño individual y de conjunto del personal académico no sólo al cumplimiento del objetivo de la buena formación de los alumnos sino también a las retribuciones de los profesores.

La UAM no ha desarrollado un sistema de evaluación integral de la docencia, sino que tiene sistemas independientes y desarticulados. Por un lado, la evaluación de los alumnos se basa únicamente en sus calificaciones y su trayectoria escolar, pero en realidad no se evalúa si realmente se les forma; si se ha logrado imbuir en ellos todas esas cualidades que están definidas en la filosofía educativa de la Institución, plasmada en las *Políticas de Docencia*.<sup>8</sup> Por otra parte, desde hace tiempo, y también más intensamente en los últimos años, se elaboran estadísticas de eficiencia terminal, índices de aprobación y estudios de egresados, pero sin que sus resultados se vinculen consistentemente con una propuesta estratégica de mejora de la docencia.

El tercer componente de una evaluación integral de la docencia reside en la evaluación de los profesores, que en la UAM está fragmentada, porque ellos son evaluados en dos sistemas distintos. Uno, realizado por las Comisiones Dictaminadoras con base en el tabulador para efectos de promoción e incentivos: es una evaluación cuantitativa e individual de productos, que los expertos denominan sumativa o administrativa (Díaz Barriga, 2004), muy limitada como insumo de una evaluación integral. El otro sistema es el de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente (BRCD), ideada por la Universidad para superar esa corteidad. La BRCD no sólo apunta hacia una evaluación más integral de la docencia sino que también debería ser el tercer instrumento del nivel divisional para desplegar estrategias y programas de mejora de esta función universitaria. Desgraciadamente, el segundo artículo de la sección correspondiente del RIPPPA introdujo una contradicción que redujo los alcances de la Beca, pues indica que se otorgará “con ‘especial énfasis’ en la impartición de las unidades de enseñanza-aprendizaje durante un año”.<sup>9</sup> Este *especial énfasis* sirvió como piedra de toque para considerar únicamente las horas de clase impartidas, volviéndose también la BRCD un instrumento sumativo, administrativo y automático.

El cuarto componente se forma con el trípode operativo Director de División-Coordinador de Estudios-Jefe de Departamento. El Reglamento Orgánico indica:

5. Hay que considerar aquí la diferencia entre enseñanza tradicional y moderna o constructivista. Díaz Barriga (2004), Ángeles (2003).

6. Un quinto mecanismo puede ser la tutoría. Su problema de organización y obligatoriedad es similar al de los cursos de actualización.

7. Las “adecuaciones”, a diferencia de las “modificaciones”, son cambios que no alteran los objetivos de los programas educativos.

8. Esto es consecuencia, a su vez, de la falta de definición de un perfil del egresado con el cual se puedan comparar los resultados académicos de los estudiantes en el transcurso de sus estudios.

9. “El reconocimiento de la carrera docente se hará con base en la evaluación anual de las actividades indicadas en el Artículo 215 de este Reglamento, *con especial énfasis* en la impartición de las unidades de enseñanza-aprendizaje durante un año” (RIPPPA).

El Colegio Académico ha considerado que los Directores de División, los Jefes de Departamento y los Jefes de Área de Investigación tienen que intervenir en investigación y docencia, procurando una vinculación en el desarrollo de estas funciones académicas, pero siempre bajo la idea de que la investigación queda a cargo, fundamentalmente, de la organización departamental a través de las áreas, y la docencia, en cambio, a cargo de la organización divisional (Exposición de Motivos) [cursivas GEM].

Así, según el principio de la desconcentración, se establece, a nivel divisional, la doble cualidad de diferenciación y complementariedad de competencias respecto de dos de los “objetos” de la Universidad, es decir, la docencia y la investigación. Sin embargo, nótese que en el párrafo citado, el Reglamento Orgánico tiene un tono evasivo, ya que dice que la investigación “queda a cargo” de “la organización departamental”, mientras que la docencia está “a cargo de la organización divisional”. En un párrafo anterior, dice:

Esta distribución se hizo conforme al criterio de que las principales actividades de investigación se encuentran bajo la responsabilidad de los departamentos y las áreas y que la responsabilidad de la docencia compete, principalmente, a la División y la administración, a los Directores de División y, como coadyuvantes de los Directores, a los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado [Cursivas GEM].<sup>10</sup>

Es decir, en materia de docencia el Reglamento Orgánico se mueve en dos planos: el estructural y el de las atribuciones de los órganos e instancias, especificando el papel de los Directores de División y Jefes de Departamento. ¿Cómo se refleja este juego de palabras en el articulado?

El Artículo 52 establece que:

Compete a los Directores de División:

II. Apoyar el cumplimiento de los planes y programas docentes de la División;

V. Participar con los Jefes de Departamento y los Coordinadores correspondientes en la toma de decisiones para coadyuvar al desarrollo de los planes y programas de estudios de la División a su cargo.

El Artículo 58 establece que:

Compete a los Jefes de Departamento:

IV. Vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudios de las divisiones en la parte en que los miembros de su Departamento son responsables de docencia.

Por último, el Artículo 68 establece que:

Compete a los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado:

VII. Procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto, según los lineamientos del plan de estudios.

Como puede observarse, en primer lugar, a pesar de que la responsabilidad de la docencia se confiere a la organización divisional y ésta se encuentra a cargo de los Directores de División, éstos solamente apoyan el cumplimiento de los planes y programas de estudios y participan con los Jefes de Departamento y Coordinadores de Estudios en la toma de decisiones para coadyuvar a su desarrollo. Se trata, pues, en realidad, para los Directores de División, de una responsabilidad académica compartida, que en los hechos está sujeta a la voluntad de los Jefes de Departamento, pues los profesores dependen de éstos tanto en lo administrativo como en lo laboral.

En segundo lugar, no queda nada claro en qué consiste la facultad de *vigilancia* de los Jefes de Departamento, ni si ésta recae sobre los planes y programas de estudio, sobre los profesores o sobre ambos. Esta que parece una ambigüedad trivial puede, en realidad, dar lugar a traslapes, vacíos o encontronazos fuertes y complejos en el desempeño de la gestión. Más allá de la buena voluntad y la eficiencia personal, hay un problema de definición normativa.

Lo anterior es más nítido si la atribución de los Coordinadores de Estudios se valora en toda su dimensión. En efecto, a ellos corresponde la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto, es decir, ya no solamente les toca coadyuvar a los Directores de División en el desarrollo de los planes y programas de estudio, como indica el Artículo 52, sino, por el 68, hacerse cargo de todo el proceso educativo en su conjunto. Cabe recordar que en la tradición práctica de la UAM, la expresión “planes y programas de estudio” se refiere exclusivamente al documento académico-administrativo que contiene los mapas curriculares y sus objetivos, dejando fuera toda la estructura organizacional, los marcos pedagógicos, los sistemas de evaluación, la tecnología didáctica y otros elementos que intervienen en el proceso educativo en su conjunto. Es probable que esta redacción desafortunada haya sido un desliz o un descuido, y seguramente no era la intención del

10. “De acuerdo con la organización departamental aludida (la existencia de Áreas de Investigación dentro de los Departamentos) se distribuyen las competencias entre Directores de División, Jefes de Departamento, Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado y Jefes de Área de Investigación. Esta distribución se hizo conforme al criterio de que las principales actividades de investigación se encuentran bajo la responsabilidad de los departamentos y las áreas y que la responsabilidad de la docencia compete, principalmente, a la División y la administración, a los Directores de División y, como coadyuvantes de los Directores, a los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado”. [Cursivas GEM].

Reglamento Orgánico, pero bien leída esta proposición, o leída de modo ortodoxo, significa que los Coordinadores de Estudios tienen una responsabilidad que rebasa a la de los Directores de División y Jefes de Departamento, aunque orgánicamente el estatuto de su puesto tenga un rango menor y dependiente. Aquí, entonces, flaquea el principio de las competencias expresas, pues no se resuelve satisfactoriamente al momento de determinar la diferenciación y complementariedad de las atribuciones entre Directores de División, Coordinadores de Estudios y Jefes de Departamento.

Buena parte de los conflictos que aparecen cotidianamente en la gestión de la docencia tienen que ver con la forma en que se ha interpretado el sistema matricial o departamental o, dicho de otro modo, con esta forma de operar el principio de la desconcentración funcional.

### CONSIDERACIONES FINALES

Lo expuesto hasta aquí puede resumirse en cinco proposiciones:

1. En materia de la función sustantiva de la docencia, hay inconsistencia en la estructura orgánica porque las decisiones de los órganos colegiados supradivisionales no son obligatorias –realmente vinculantes para la organización divisional a menos que sea por la vía reglamentaria y ésta es sumamente complicada.
2. En el espacio de la organización divisional hay una serie de inconsistencias normativas que reducen la capacidad de los órganos colegiados y personales y las instancias de apoyo para desarrollar correctamente la planeación, administración y evaluación de la docencia.
3. La evaluación de esta función sustantiva de la Universidad se compone de sistemas independientes y desarticulados que la convierten en una evaluación poco académica y muy administrativa.
4. Carecemos de un plan estratégico institucional (objetivos, políticas, acciones, plazos) que otorgue coherencia a nuestros propósitos educativos y que incluya como referentes el perfil deseable del alumno y del profesor de la UAM.
5. Todo lo anterior está relacionado con la forma en la que se han interpretado u operado los principios de la desconcentración funcional y administrativa y de las competencias expresas.

Retomando la tercera Política Operacional: “Evaluar periódicamente las actividades académicas y de gestión universitaria para orientar la planeación de la docencia”, pueden plantearse las siguientes preguntas: ¿Está la UAM en posibilidades reales de llevarla a los hechos?, ¿posee las condiciones estructurales para realizarla?

Las *Políticas Generales y Operacionales de Docencia* aprobadas por el Colegio Académico, en 2001,

amplían y profundizan las que estaban vigentes pero no modifican sustancialmente su orientación ni su contenido. No obstante, el diagnóstico, sobre el que se basaron y que alcanzó un enorme consenso entre la comunidad a través del *Proceso de Reflexión*, fue que se padecía una docencia mecánica y repetitiva. Esto quiere decir que la bondad de las políticas anteriores, y su carácter vanguardista, no se tradujeron en una docencia innovadora, dinámica, fresca a lo largo de los años noventa. ¿Por qué? La respuesta es que la estructura organizacional no lo permitió. Entonces, las nuevas políticas, para no ser otra vez una entelequia, requieren de una reforma organizacional que atienda los problemas estructurales que he mostrado.

En los documentos que alimentaron el *Proceso de Reflexión* puede encontrarse que se dejó de lado el problema organizacional que se ha presentado en estas notas, pero se propusieron tres rutas estratégicas para la mejora de nuestra función docente: la reforma a la carrera académica, la creación de espacios colegiados para la docencia y la constitución de un programa para la formación y actualización de los profesores. El primer ejercicio de cambio del modelo docente de la Universidad a tono con las nuevas políticas (sin contar los cambios al RIPPAA que se proyectan al largo plazo) fue la iniciativa de una Comisión de Colegio encaminada a reformar la BRCD en 2004-2005, que buscaba darle mayor integridad y eficacia a esta función sustantiva, y que abortó, entre otros factores, por la inconformidad de un sector del personal académico. Esto mostró, otra vez, que la estructura formal e informal de la Universidad no funciona adecuadamente para la toma de las decisiones estratégicas con miras hacia adelante. Los mecanismos de la resistencia al cambio son muy poderosos. En esta misma dirección puede citarse la convocatoria de 2006 a la discusión sobre la carrera docente. La creación de los espacios colegiados para la docencia parece dormir el sueño de los justos por la imposibilidad de conciliar la diversidad de los modelos divisionales con que se trabaja en la Universidad. De la “estrategia” de formación y actualización de los profesores ya comenté sus problemas.

La cuestión de la viabilidad organizacional de las políticas lleva al tema del modelo de anarquía organizada, sistema flojamente acoplado o estructura compleja con que puede caracterizarse a la UAM. La ambigüedad organizacional (Ibarra, 2001) debe ser coartada para que se hagan las cosas de mejor manera y se atiendan seriamente aquellos aspectos que pueden ser identificados y cambiados. Este es el gran desafío de la UAM si quiere continuar siendo una institución innovadora.

### BIBLIOGRAFÍA

Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2003, septiembre). *Enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización*, México:

- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica-Análisis y Estudios Internos. Consultado el 12 de marzo de 2004, <http://sesic.sep.gob.mx/ayer17.htm>.
- Díaz Barriga, Á. (2004). "Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos", en Mario Rueda Beltrán (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES, (Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias), pp. 63-76.
- Ejea Mendoza, G. (2008). *Política pública y gestión institucional en la educación superior: factores organizacionales y cambio en la calidad educativa. El caso de la UAM 2001-2006*. (Tesis de Maestría). México: Flacso.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/ UAM/ANUIES.
- UAM (2005). Legislación universitaria:  
 Ley Orgánica (LO)  
 Reglamento Orgánico (RO)  
 Reglamento de Planeación (RP)  
 Reglamento de Presupuesto (RPr)  
 Reglamento de Estudios Superiores (RES)  
 Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (RIPPPA)  
 Políticas Generales (PG)  
 Políticas Operacionales de Docencia (POD)
- (2001). *Una reflexión sobre la Universidad, desde la docencia*. México: UAM.
- UAM-Xochimilco (2004). *Repensando la universidad*. México: UAM.
- Vielle, J. P. (2004). "Algunas aportaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana al desarrollo de la educación superior mexicana". *Repensando la universidad*, tomo I. México: UAM, pp. 77-88.