

Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México

*Eduardo Andrés Sandoval Forero**
*María Eugenia Meza Hernández***
*Ernesto Guerra García****

RESUMEN

En este trabajo se describen los principales aspectos que caracterizaron los procesos de resistencia y de adaptación educativas de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México en la unidad Los Mochis durante el último trimestre del año 2006, que se presentaron bajo un patrón identificable de pasos secuenciales que surgieron durante los cambios al modelo educativo. Se encontró que estos procesos están más relacionados con la organización escolar y con la socialización, que con la procedencia social y cultural de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: resistencia educativa, adaptación educativa, universidad indígena.

ABSTRACT

This work describes the main aspects of the student's educative resistance and their adaptation process at the Universidad Autónoma Indígena de México during the last trimester of 2006. These process followed identifiable steps that emerged during a stage of changes applied to the institutional educative model. It was found that these processes are more related to the scholar organization and to the student's socialization, than to their social and cultural backgrounds.

KEY WORDS: educative resistance, educative adaptation, indigenous university.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una institución creada el 5 de diciembre de 2001. En su unidad Los Mochis, estado de Sinaloa, brinda educación principalmente a jóvenes mestizos

* Cuerpo Académico en Estudios de la Población, Universidad Autónoma del Estado de México [esaforero2002@prodigy.com].

** Cuerpo Académico en Desarrollo Social, Universidad Autónoma Indígena de México [uaim_posgrado@yahoo.com.mx].

*** Cuerpo Académico en Desarrollo Social, Universidad Autónoma Indígena de México [eguerrauaim@yahoo.com.mx].

de escasos recursos económicos, a diferencia de la unidad de Mochichahui que se integra de manera mayoritaria por indígenas provenientes de diferentes estados de la República Mexicana.

Una característica particular de la UAIM, que presenta gran diferencia con las universidades del país, es su modelo educativo inicial, que se proponía el aprendizaje en la construcción de conocimientos. Algunos de los aspectos que marcaban en forma determinante sus diferencias con los métodos utilizados tradicionalmente eran: no se realizaban exámenes de admisión, no existían salones sino espacios de trabajo, no se daban clases pero se impartían asesorías, las evaluaciones eran sociales y en forma oral, no había reprobados y contaba con un glosario de términos específicos para la institución, como el de "Titulares Académicos" (TA) para referirse a los estudiantes y el de "Facilitador Educativo" para los guías que los acompañan en el proceso de aprendizaje y que desempeñan funciones de asesoría, tutoría y/o comisiones administrativas o educativas.

La estructura de los planes de estudio de la UAIM en este modelo era trimestral; los TA cursaban un tronco común que correspondía a la primera parte del programa y estaba constituido por los tres primeros trimestres; a partir del cuarto podrían incursionar en las asignaturas propias de los programas educativos ofrecidos.

Además, como parte del modelo educativo inicial, al final de cada trimestre se realizaba el "Proceso de Acreditación" como única vía para acreditar las asignaturas; definido como un evento social en el que el aprendizaje de los TA era evaluado en forma oral y a puerta abierta ante una mesa de cuatro sinodales (Guerra, 2006:63).

En este contexto, el objetivo general de la investigación que se presenta de manera resumida en el presente trabajo fue la de estudiar la resistencia y la adaptación al modelo educativo durante el primero, segundo y tercer trimestre de los TA de tronco común de la UAIM durante el último trimestre de 2006 y se enfocó a contestar las siguientes interrogantes: ¿manifestaron los TA comportamientos de resistencia a todos los aspectos del modelo educativo o sólo a algunos?; ¿obedecieron éstos a procesos secuenciales identificables?; ¿estuvieron relacionados más con la organización de la institución que con la procedencia social y cultural de los TA?; ¿de qué forma se dieron los procesos de adaptación?

Para la realización del presente trabajo se utilizó una perspectiva multimétodo: descriptivo, analítico y deductivo que tuvo como soporte

técnicas de investigación que facilitaron la comprensión del fenómeno de estudio: observador participante, entrevista, cuestionario y grupos de discusión.

La interpretación para la organización de datos se llevó a cabo a partir de la reconstrucción de descripciones, de crónicas de actividad o de conversaciones, y se procedió a una clasificación de la documentación según las preocupaciones y los temas centrales de investigación (Van Zanten, 2004:307).

En la Tabla 1 se muestra el modelo conceptual utilizado para la investigación, donde se observa que se realizó un estudio cruzado entre el modelo educativo en relación al modelo de referencia, la organización, la temporalidad y la procedencia social y cultural con las fases de la resistencia: ruptura, crisis, reparación e integración, y con las fases de la adaptación: conformidad, innovación, ritualismo y abandono.

TABLA 1
Modelo conceptual utilizado para la investigación

VARIABLES	ORGANIZACIÓN ESCOLAR					Aspectos organizacionales	Procedencia social y cultural	Temporalidad
	MODELO EDUCATIVO EN RELACIÓN AL MODELO DE REFERENCIA							
Resistencias activas y pasivas, y adaptación	Facilitador	Acreditaciones	Asesorías	Tutorías	Modelo educativo			
Ruptura								
Crisis								
Reparación								
Reintegración								
Conformidad								
Innovación								
Ritualismo								
Abandono								

FUENTE: construcción de los autores.

EL CONFLICTO

El concepto de *conflicto* es importante no sólo por el hecho de ser la esencia de la vida humana (Segovia, 2005:214), sino porque el reconocimiento de su proceso es crucial para el entendimiento de lo que pasa al interior de las instituciones, ya que es una de sus características centrales (Oviedo, 2004:42; Jares, 1999:3). Alude a la interacción de individuos o colectivos con divergencias en objetivos, metas, planes, programas, proyectos, orientaciones u otros aspectos que pueden tener relación con lo cotidiano.

De esta manera, entendemos por *conflicto*

[...] un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes [Jares, 1997:3].

En esta perspectiva, el conflicto tiene que ver con contradicciones explícitas de los individuos o colectivos de una institución y hace referencia a problemas, cambios o crisis, que pueden ser de carácter antagónico o no. No sólo se considera inevitable sino que en muchos casos es positivo para estimular la creatividad y la transformación en las organizaciones escolares; es decir, el conflicto en las instituciones educativas es consustancial a la vida académica en todas sus dimensiones.

Concebimos así por qué cada día se conforma un entramado de relaciones personales, organizacionales e institucionales que en ciertos momentos de tensión chocan provocando reacciones de inconformidad y descontento, generando contradicciones tanto dentro como entre ellas (Giroux, 2003:136).

Las instituciones educativas son medios propicios para que se generen contradicciones debido a que en ellas confluyen y conviven diariamente personas con formaciones culturales y educativas diferentes, lo que resulta en diversas formas de pensamiento y de comportamiento, que reaccionan de distinta manera ante las presiones que se presentan en forma natural en la constante convivencia del diario quehacer educativo. Observamos así que son cede de conflictos propios (Viñas, 2004:13). No sobra plantear que los conflictos se presentan en todas las instituciones y en todas las organizaciones, de manera que no son exclusivos del ámbito académico, y en cada

institución educativa son de distinta índole así como de diferente intensidad.

Las relaciones en las instituciones educativas están directamente influenciadas por una gran cantidad de factores que tienen que ver con el momento político y la situación económica por los que atraviesa cada institución, la conformación y la procedencia social y cultural de los profesores, la organización escolar, la situación geográfica y la naturaleza social y cultural de los estudiantes, por mencionar algunas.

La mezcla de los aspectos mencionados es la fórmula muy particular que da forma y sentido a la gran diversidad de maneras de reaccionar de los estudiantes al pertenecer y ser parte esencial y la razón de la existencia de cada institución educativa.

Entonces se encuentran:

[...] formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia variedad de estudiantes, algunas de las cuales pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autoindulgencia [Giroux, 2003:140].

En un sentido más amplio, los conflictos en el medio académico pueden ser, entre otros, relacionados con la autoridad institucional, con el poder, con el control de la universidad, con la distribución y el acceso a los recursos, con el sistema organizativo, con la democracia o el autoritarismo en la institución, con la satisfacción o insatisfacción de la disciplina, los planes, los programas, los docentes, la pedagogía, o las divergencias y confrontaciones entre las culturas subalternas con la cultura dominante e impuesta. En algunos casos uno de los elementos mencionados es el pivote del conflicto, en otros es la interacción de dos o más y en no pocas realidades el conflicto se suscita por la interacción de todos e incluso más elementos.

Para el caso que nos ocupa, la resistencia y adaptación al aprendizaje es un problema inherente a los sistemas educativos, que pueden implicar disturbios y desafíos hacia la autoridad escolar y el funcionamiento institucional. En las instituciones los estudiantes se resisten vertiendo simbólicamente formas culturales de manera dramática, tales como la distorsión de las normas y de los códigos de conducta preestablecidos.

Los estudiantes son expertos en “trabajarse el sistema” [...] adaptan su entorno creativamente, para poder [...] fumar, salir de clase, inyectar un poco de humor a la rutina, controlar por su cuenta el ritmo de la marcha de las clases y en general hacerlo durante todo el día. En estas mismas escuelas muchos estudiantes van aún más lejos. Rechazan de plano la enseñanza, tanto implícita como explícita de la escuela [Apple, 1982:110].

Pero no todos se resisten, de la misma manera que no todos son subordinados, incondicionales o insumisos del poder institucional; aun cuando las tareas escolares les propician la interacción social y con esto la posibilidad de rechazo colectivo, sólo algunos lo harán.

Al respecto, también Apple (1982:30) opina que los estudiantes, como sujetos pensantes que son, de alguna manera deciden conscientemente cuándo se rebelan, rechazan, resisten, se adaptan a las prácticas educativas, y no sólo eso, sino que seleccionan muy bien el momento para dejar de ejercer presión.

Los estudiantes no son personas pasivas que aceptan de buenas a primeras el sistema escolar, sino todo lo contrario, indagan, cuestionan, tratan de cambiar, reinterpretan aquellos aspectos escolares con los que no están de acuerdo; toda esta dinámica que se genera puede ocasionar la aceptación parcial o total e incluso el rechazo directo de los métodos planificados o no.

Como menciona Apple (1982:30):

Lo que la institución enseña, ya sea a través de los planes de estudios oficiales o del conocimiento más oculto, no se modifica por la cultura de clase, ni por el rechazo de clase (raza o sexo) de los mensajes sociales dominantes [...] Lo más normal es la reinterpretación por parte del estudiante, o como mucho la aceptación parcial.

La UAIM, como toda institución escolar, no está exenta de albergar hacia su interior una gama muy propia de condiciones que desembocan en formas diarias de resistencia y adaptación, hecho que sembró la inquietud por realizar la presente investigación.

LA RESISTENCIA

Cuando los estudiantes ingresan a cualquier institución educativa, traen consigo una amplia gama de herramientas culturales y

disposiciones de conducta definidas o forjadas por sus antecedentes, el sistema por su parte, mediante sus estrategias de acción, aprovecha estos patrones de comportamiento (McFarland, 2001:616).

Algunas de estas disposiciones pudieran originar o no en los estudiantes actitudes de desafío y de rebeldía a pesar de sus antecedentes; la noción de resistencia señala más bien

[...] la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión [Giroux, 2003:144].

El estudio de las resistencias dentro de los recintos de la educación da a los educadores un mayor entendimiento de cómo toman lugar en la escuela los procesos de aprendizaje; el comportamiento, perturbador o no, evidencia el proceso social mediante el cual el orden de la institución es construido, mantenido, alterado o transformado.

Para la UAIM, este estudio es importante ya que

[...] una teoría de la resistencia es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y de resistencia que los acompaña [Giroux, 2003:148].

Gran parte de la literatura que explica la resistencia educativa se orienta a identificar esos comportamientos de rebeldía, de rechazo o aceptación total o parcial de los modelos educativos, a la luz de las relaciones sociales que propician su ocurrencia. Una enorme variedad de investigaciones en los Estados Unidos ha identificado varios mecanismos asociados con las causas individuales y las formas colectivas, tanto en las escuelas como en los ambientes laborales (Apple, 1982; Giroux, 2003).

Una teoría de la resistencia y adaptación para la UAIM interpretaría las prácticas educativas y sociales de TA, Facilitadores y Administradores para desarrollar el aprendizaje mediante un modelo educativo crítico. Esto es particularmente importante porque las explicaciones que prevalecen sobre los desafíos de los educandos provienen de la teoría crítica y de las teorías de las resistencias en la educación. Sus ricos estudios de casos etnográficos describen por qué es que los jóvenes

de la clase trabajadora son los que más se resisten a los esfuerzos educativos y a los mecanismos de dominación interescolares (Scott, 2000).

Quizás el trabajo sociológico más famoso sobre la resistencia al aprendizaje sea el estudio de caso de Paul Willis de 1977 enfocado a los muchachos de la clase obrera en Inglaterra. Willis describió cómo estos jóvenes manifiestan en forma activa su posición de clase; los caracteriza como individuos dominantes, con una gran cultura de libertad, integrantes de grupos generacionales inconformes y bien definidos que dan voz a sus valores de clase obrera y que forman una subcultura respecto a los adultos; en contraste, los alumnos de la clase media son descritos como pasivos y conformistas (Apple, 1982:111-117; Giroux, 2003:132).

Estos investigadores se han enfocado a los individuos para realizar su análisis y sobreenfatizan el papel de los antecedentes individuales en el grupo, y le dan menos importancia a los efectos del contexto social y de las situaciones específicas que se tienen en las decisiones en las rupturas escolares, pudiendo ser esto totalmente inverso, es decir, el contexto social y la organización escolar influyen de manera determinante en los actos de resistencia y adaptación. Por esto, Giroux (2003:145) argumenta que

[...] sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión.

LA ESTRUCTURA DE LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA RESISTENCIA EDUCATIVA

Para entender cómo es que la organización escolar influye en los actos de adaptación y de resistencia, es necesario analizar a la escuela desde la perspectiva de la interacción, donde es considerada como

[...] una estructura política donde profesores, alumnos, padres y funcionarios de la administración se enfrentan unos a otros como miembros de categorías sociales con conjuntos de intereses muy estables, en el que existe una cultura común que resulta del equilibrio entre tales intereses e identidades, que emerge de la negociación como en el caso de la estructura política [Tyler, 1996:30].

Desde este enfoque no se pretende entender si la institución es una buena escuela o si está funcionando o no; este enfoque procura comprender los acontecimientos tal y como se experimentan en el mundo cotidiano de interacción, encuentro y negociación, y se consideran las características de la organización como el reflejo de su contexto cultural.

En esta línea de pensamiento, se realizó un estudio donde lo más importante es el análisis de las formas de estrategias y las negociaciones que dan cierto fundamento a la universidad como organización, basada en los significados e intenciones de los miembros que la constituyen. Este enfoque proporciona una visión alternativa de la UAIM como una organización en parte anárquica, atravesada por conflictos y unida por la presión del poder administrativo que le da equilibrio.

En esta estructura organizacional política, la escuela puede ser entendida

[...] como un conjunto de roles oficiales a partir de los intereses y motivos estratégicos de sus miembros que se entrelazan a su vez con las definiciones socialmente sancionadas de la enseñanza incorporadas a los mitos y ceremonias de las organizaciones institucionalizadas [Tyler, 1996:113].

Es precisamente esta perspectiva de la estructura organizacional la que pudiera ayudar a explicar el comportamiento de las resistencias y adaptaciones (McFarland, 2001:612). Ello no implica desconocer las múltiples perspectivas que existen para estudiar el complejo fenómeno de las resistencias y las adaptaciones en las instituciones educativas. Por razones de espacio, en las presentes líneas abordaremos lo relacionado con la organización formal e informal de la UAIM con relación al comportamiento de los TA, independientemente de sus antecedentes sociales.

McFarland (2001:617) toma en cuenta el aspecto organizacional al concebir la resistencia y la define como

[...] un comportamiento realizado por un individuo dentro de un contexto particular, y hablando en plural como un constructo de múltiples situaciones escolares que generan los individuos al pertenecer a cierta estructura organizacional.

Esta definición es importante porque la resistencia es específica a un espacio social determinado y a un conjunto particular de actores, además de que contiene una amplia gama de formas de manifestarse (Scott, 2000:38). Asimismo, una organización, como sistema, se caracteriza no sólo por su estructura interna sino también por las reacciones que produce (Scott, 2000:105).

McFarland (2001:617) señala además que las características organizacionales de las instituciones educativas (entre las que se encuentran los modelos educativos) definen las condiciones mediante las cuales las estrategias de acción (resistencias o no) son factibles de realizarse.

Por un lado, las instituciones educativas pueden ser vistas como una organización formal; por ejemplo, para el caso de la UAIM los Facilitadores tratan de movilizar a los TA a través de actividades y tareas, quienes en algún momento reaccionan adaptándose o resistiendo. Por otro lado, la organización escolar informal puede determinar cuáles individuos poseen las mejores oportunidades políticas y cómo las redes de relaciones definen quién es más capaz de aprovechar estas ventajas.

Siguiendo a McFarland (2001:619), tanto la organización formal como la informal de la UAIM pudieran incidir más en la resistencia de los TA que sus antecedentes de etnia y clase y consecuentemente la rebeliones pudieran ser más el producto de la situación de la institución y de su organización que de su procedencia social y cultural.

RESISTENCIA PASIVA Y ACTIVA

Como se mencionó anteriormente, se puede observar que la resistencia es un proceso que puede comenzar con episodios de ruptura en las interacciones que existen dentro de un determinado contexto social, el cual puede ser expresado de forma pasiva (oculta) o activa (abierta) (Giroux, 2003:139; Henríquez y España, 2004:15). La primera es una subversión tácita e indirecta a los códigos normativos de la escuela; en contraste, la resistencia abierta es un intento activo para cambiar o inhabilitar las normas escolares establecidas.

Las formas diarias de la resistencia activa pueden transformar el ambiente social desafiando la autoridad del maestro y la legitimidad de las tareas académicas a pesar de las sanciones y los controles

oficiales; frecuentemente son contenidas y no destruyen la escuela, sin embargo, son más que las expresiones de descontento que comúnmente se observan en los estudios de los grupos subyugados y responden a comportamientos que se asocian con las revueltas colectivas y con las adaptaciones diarias a los descontentos de la vida escolar (McFarland, 2001:614-615).

La resistencia pasiva es aparentemente ignorada ya que no transforma el desarrollo de las prácticas educativas, pero es importante porque dispersa el descontento a través del espacio social, y puede ser, en muchas circunstancias, precursoras de formas de proceder más activas y de mayor impacto (Montilla, 2002:207).

Existe una frontera entre la resistencia pasiva y la activa, una zona de conflicto: una zona potencial de 'ropa sucia' que al ser expuesta, contradiría las pretensiones de dominación legítima (Scott, 2000:133).

Ésta no es sólida, sino que se alterna entre estas dos categorías de acuerdo a los intereses que en el momento estén en juego: los individuos cambian de postura entre resistirse activamente, pasivamente o proceder con el conflicto según sea el caso; esta frontera es precisamente la plataforma en donde se originan las formas diarias de conflicto (Scott, 2000:39).

DRAMAS SOCIALES DE RESISTENCIA

La realidad social de la escuela contiene una serie de encuentros y relaciones interpersonales cuya analogía más próxima es la del teatro. Pero antes de que la resistencia sea descrita como un drama social es necesario presentar una definición aplicada a los actos diarios y su relación con las formas de rebelión colectiva. McFarland (2004:1251) la describe como un proceso interpersonal que surge en un mismo contexto social y actúa como un tipo de comportamiento de inconformidad que cuestiona la legitimidad del orden social prevaeciente.

También señala que los actos de resistencia y de rebelión, independientemente de los antecedentes de los actores, conforman ciertas secuencias estereotipadas de comportamiento que promulgan dramas sociales con conclusiones conocidas.

Los actos de resistencia son procesos ordenados que según Turner (citado en Boje, 2003:2) aparecen en los "dramas sociales" con una estructura identificable o una historia reconocible constituida por una

serie de fases de comportamientos progresivos o secuenciales que se resumen en *deconstrucción y reconstrucción*.

Para Goffman (Herrera y Soriano, 2004:73), dichos actos o eventos de resistencia incluyen rituales de interacción que explican la forma en que se producen y progresan las diferentes fases de estas etapas narrativas. En estas etapas narrativas todos pueden participar en la formulación de los roles y en la reescritura de los guiones (Tyler, 1996:99).

De esta forma, la resistencia en la UAIM puede ser vista como un proceso de cambio que sigue ciertas *secuencias estereotipadas* de comportamiento que son promulgadas por actores que manifiestan formas culturales (rituales) que guían la interacción.

Este orden serial puede ser entendido como un *drama social* que para McFarland (2004:1249) está compuesto por las fases de ruptura y crisis en el ceremonial de deconstrucción, y reparación y reintegración en el ceremonial de reconstrucción. El esquema de la Figura 1 incluye las cuatro fases mencionadas.

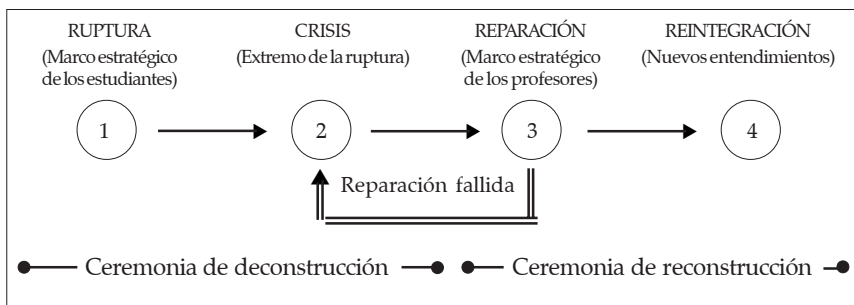
En forma general, en la deconstrucción los individuos se transforman en antagonistas: rencores escondidos y tensiones son manifestados con el propósito de romper las reglas axiomáticas culturales de la escuela y ejercer acciones subversivas en contra de los discursos oficiales; por su parte, en la reconstrucción surgen nuevos significados, de tal forma que los actores empiezan a ver con más claridad hacia dónde conducirse (McFarland, 2004:1253).

En el episodio de la ruptura (primera fase de la deconstrucción) se establece la posición ideológica de la resistencia en el estudiante; éstos adoptan actitudes agresivas que indeterminan las actividades educativas, cuestionan el papel de los maestros e intentan instalar un nuevo orden sociocultural que puede ser una versión alterada de la estructura académica anterior o una nueva (Boje, 2003:2).

Durante la crisis (segunda etapa de la deconstrucción), el drama social ha alcanzado un punto de retorno, es decir, los representantes del orden escolar son presionados para solucionar la situación (Boje, 2003:2).

Al avanzar al paso denominado reparación (inicio de la reconstrucción), los actores clave de ambas partes ejecutan acciones de compensación que indican la dirección de las soluciones. Estos protagonistas tienen de alguna manera el mando legítimo y son usualmente maestros, autoridades y representantes estudiantiles. Los

FIGURA 1
Ceremonial de deconstrucción y reconstrucción



FUENTE: tomado de McFarland (2004:1250).

esfuerzos para calmar la crisis son frecuentemente fomentados por los profesores, quienes usan su cargo oficial o no para guiar a los estudiantes de regreso a sus prácticas educativas, aunque a veces esta tarea de ayudar a los alumnos a salir de la crisis se dificulta debido a que los protagonistas y los antagonistas compiten y negocian entre sí utilizando rituales de manera agresiva con el objetivo de ganar su causa. Así es que mientras este trance sea más serio y duradero, los educadores incrementarán los esfuerzos para sacarlos de esta situación que puede resultar cíclica (Boje, 2003:2).

Cuando el drama alcanza su fase final, esto es, en la reintegración (fin de la reconstrucción), ciertas estructuras de alineación y estrategias de competencia logran su éxito convenciendo a las partes acerca de cómo la situación social podría progresar, entonces los participantes se reintegran a la nueva realidad.

Hay que considerar que los desenlaces pueden ser variados: de acuerdo con la teoría de juegos puede suceder que uno gane y otro pierda, o que ambos ganen o pierdan, de acuerdo a su esquema de valores (Pedroza, 2000:10).

RESISTENCIA EDUCATIVA EN LA UAIM

Como hemos mencionado, durante el periodo de estudio la Universidad atravesaba por la administración del segundo rector, que impulsó una visión educativa diferenciada de la primera. Esta nueva visión

implicó enmendar los aparentes errores cometidos en la administración anterior y así tener “mejores resultados” (UAIM, 2006a:15).

En este proceso se generaron una serie de rupturas debido a las nuevas orientaciones hacia corrientes educativas diferentes de las que dieron sustento al modelo educativo inicial, lo que provocó diversas crisis, que como se describirá en los siguientes puntos, algunas pudieron ser reparadas mientras que otras aún permanecen en este estado.

Definitivamente, la estructura organizacional de la Universidad incidió directamente en la resistencia educativa de los TA ya que Facilitadores, directivos y personal administrativo influyeron continuamente en cada uno de los aspectos del modelo educativo. Esto debido a que cada grupo de poder presentaba convicciones educativas diferentes que trataron de imponer, invalidando los criterios del modelo educativo inicial.

Este cambio de visión ha implicado modificaciones paulatinas y asincrónicas en su organización desde 2004 a la fecha, generando un ambiente propicio para las dinámicas de resistencia y adaptación que detallaremos a continuación, partiendo de un bosquejo de contradicciones entre el modelo original de la UAIM y el que denominamos “modelo convencional educativo”.

FACILITADORES, ASESORES Y MAESTROS

Algunos TA notaron que para ciertos Facilitadores el enfoque no era hacia la enseñanza, sino hacia el aprendizaje:

Uno aprende por sus medios [TA, Los Mochis, 9 de noviembre de 2006].

Pero también encontraron que otros Facilitadores utilizaban los métodos convencionales de la enseñanza y en ocasiones promovían el rescate de la figura del maestro. Esto formaba parte de los procesos de resistencia de este segundo grupo de Facilitadores y TA.

Esta polarización motivó que los TA no reconocieran como asesores a todos los Facilitadores, alegando falta de calidad académica y, como lo mencionábamos, lo anterior condujo a continuas manifestaciones de resistencia activa y pasiva: no se presentaban a las asesorías

programadas con algún asesor que no les gustaba y se quejaban constantemente con las autoridades solicitando cambios.

Los TA de nuevo ingreso mostraron conductas de resistencia en la interrelación con los Facilitadores, comentando que algunos sólo los orientaban y que no les explicaban lo suficiente, que requerían de más orientación para el mejoramiento de sus trabajos, que les faltaba disposición, que muchos se encontraban fuera del modelo y que en conjunto todo eso les provocaba dificultad para el aprendizaje.

Estos TA no sólo se manifestaban en contra de los Facilitadores sino también de la institución por no cumplir con las expectativas planteadas en el inicio.

Es de mencionar que como modificación administrativa al modelo educativo original, no todos los Facilitadores eran de tiempo completo, y laboraban en la Universidad algunas horas por semana, combinando las convicciones educativas de otras instituciones, lo que desembocó en una contradicción y un conflicto evidente en los TA.

Aún más, la nueva administración cambió el "Día del Facilitador" promovido por la primera administración por el "Día del Maestro" y se generaron discursos de introducción de la figura del maestro en la nueva filosofía educativa (UAIM, 2006b:14).

A pesar de lo anterior, en general, a medida que avanzaban en los trimestres, los TA reconocieron, cada vez más, que algunos de los Facilitadores sí les ayudaban a contestar dudas, les facilitaban las cosas, les apoyaban a entender los temas, a reforzar sus conocimientos y les empujaban a estudiar más.

Encontramos entonces en la institución tres tipos de Facilitadores: 1) aquellos que fueron formados bajo las premisas del modelo educativo original y que tendieron a defenderlo y aplicarlo en la práctica; 2) los que llegaron en momentos posteriores al inicio de la Universidad, cuyo adoctrinamiento no concluyó y se mostraron disidentes con el modelo, proponiendo el cambio a esquemas convencionales; y 3) los que sólo venían algunas horas, sin que recibieran una capacitación sobre la institución y que tendieron a realizar sus prácticas educativas de manera convencional.

El segundo grupo prefirió desconocer a profundidad el modelo educativo, porque además implicaba su adscripción política para con los miembros más antiguos de la institución. Este proceso llegó al punto de crisis, a tal grado que en la planeación estratégica de Rectoría en 2008, se encuentra en discusión sin solución alguna.

La situación anterior fue consecuencia de que aun cuando la UAIM estaba dotada de una organización, las posibilidades inherentes a cada encuentro y la interpretación de la constitución simbólica del mundo yacían en el centro de la disposición formal de la institución; es decir, mientras el modelo educativo para algunos representaba simbólicamente su cosmovisión, en otros el modelo convencional los llevaba a comprensiones más convencionales.

De cualquier manera la elección consciente o inconsciente de los Facilitadores educativos sobre la pertenencia a alguno de estos grupos siempre obedeció al resultado de negociaciones entre ellos a través de una estrategia de supervivencia en la institución por el temor a ser despedidos, relegados o a que se disminuyeran sus privilegios.

FLEXIBILIDAD EN EL TIEMPO

A raíz de las campañas publicitarias que la Institución realizó en 2005 y 2006, los TA reanudaron su inscripción en la Universidad, sin duda por diversas causas, entre ella el tiempo y la flexibilidad de horarios, lo novedoso del modelo educativo y las becas y apoyos económicos.

Precisamente el ofrecimiento de flexibilidad de tiempo y horarios era el mayor de los atractivos que la UAIM lanzó en las campañas publicitarias para el incremento de la matrícula, ya que el modelo original así lo permitía (UAIM, 2006c:91):

Es un modelo educativo que da oportunidad de estudiar a la gente que trabaja con un horario amplio y con la facilidad de recibir asesoría individual [J.G., Los Mochis, 14 de noviembre de 2006].

Sin embargo, en la práctica los horarios poco a poco se tornaron inflexibles y los tiempos trimestrales inamovibles, impidiendo que las personas que trabajaban pudieran cumplir oportunamente; la flexibilidad en tiempos prometida en los eslóganes publicitarios no se cumplió; aunado a esto estuvieron las exigencias en tareas y trabajos escolares de tipo convencional.

Esta estrategia de control de tiempos a su vez influyó en que las asesorías individuales dejaran de darse cuando el TA lo necesitara, imponiéndose horarios fijos predeterminados, en contraposición, nuevamente, del modelo educativo original.

Esto provocó el desánimo en muchos de los TA, principalmente en aquellos que trabajaban y que les fue imposible cumplir en tiempos y horarios estrictamente delimitados.

Éste fue uno de los procesos de resistencia que más influyó en la no adaptación del Titular Académico, sobre todo los que tuvieron que decidir entre trabajar o estudiar, pues los que trabajaban no disponían del tiempo suficiente para investigar y cumplir con todas las actividades, tareas, deportes, conferencias y demás tareas que la Institución programaba como parte del nuevo modelo educativo orientado a TA dedicados a estudiar de tiempo completo.

ASESORÍAS, TALLERES Y CLASES

Ante las dificultades planteadas, la resistencia de algunos TA y la presión por incluir métodos de enseñanza, las asesorías individuales se fueron relegando poco a poco a un segundo plano a pesar de que en general la mayoría de los TA manifestaron que éstas les resultaban de gran utilidad. Sin embargo, los horarios laborales de algunos de ellos y la programación de los Facilitadores hicieron que en algunas ocasiones fuera imposible la coincidencia para tomar las asesorías.

Como ya se mencionó, hubo dos eventos que convergieron: el advenimiento de nuevos Facilitadores por horas y el surgimiento de aquellos que no comulgaban con las ideas del modelo educativo, quienes aprovecharon a los TA de nuevo ingreso para que demandaran la implementación de clases; sin embargo, la normatividad del modelo educativo impidió que se establecieran formalmente, por lo que, para solucionar la crisis y como parte de los cambios en las políticas, la nueva administración de Rectoría promovió a partir del año 2005 el uso de talleres para llevar un mayor control de los avances y así lograr que las acreditaciones se dieran trimestre a trimestre.

Estos talleres fueron considerados por muchos de los Facilitadores como una especie de clases, es decir, fueron la pantalla tras la cual se ampararon para impartir clases, si bien al principio con poca frecuencia y con la autorización institucional, aparentando no transgredir el modelo original. Así, la sesión semanal, que debió aprovecharse para realizar dinámicas y revisar los avances y las dudas grupales, se convirtió poco a poco en un sistema de clases convencionales.

Sin embargo, esta solución de implementar talleres no resolvió el conflicto en la generación estudiada, ya que en la teoría del curso de familiarización se explicó que en la Institución no se impartían clases, pero en la práctica los talleres las motivaron. Este cruce de estrategias metodológicas originó ineficiencias en la intervención educativa que se manifestaron abiertamente por los TA:

No dan clases y en los talleres no explican (S.M., Los Mochis, 12 de noviembre de 2006].

De hecho, Facilitadores y administradores trataron de introducir informalmente el concepto de *clases escolares*, por eso en el primer trimestre los TA se mostraron confundidos al respecto y sólo algunos de ellos dijeron que “no hay clases” en la UAIM.

En conclusión, la crisis sobre asesorías, clases y talleres continúa, es decir que los intentos de reparación por parte de las autoridades educativas han sido fallidos; actualmente la rectoría trabaja en una definición de estrategias a seguir para dar solución a este proceso de resistencia.

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Como consecuencia de que las clases se fueron incrementando, los métodos de enseñanza, no contemplados en el modelo original, se utilizaban cada vez con mayor frecuencia, originando nuevamente otro proceso de resistencia.

En éste se observó que los TA acudieron con menor frecuencia a las bibliotecas, ya que empezaron a esperar que los conocimientos se les impartiera en clase, en lugar de investigarlos. Cuando algunos Facilitadores procedieron de acuerdo con métodos orientados hacia el aprendizaje, los TA reaccionaron negativamente, resistiéndose a realizar las actividades de investigación.

Los dos métodos, el de enseñanza y el basado en el aprendizaje, cohabitaban de manera conflictiva haciendo que el proceso de resistencia generado propiciara una crisis que aún se encuentra sin resolver.

ACREDITACIÓN

El proceso de acreditación sustituía al concepto tradicional de examen o evaluación. El estudiante participaba en una mesa con un sínodo de al menos tres Facilitadores que realizaban un ejercicio integrador cuyo resultado era su respectiva acreditación y las recomendaciones pertinentes (Guerra, 2006:62-63).

Esta práctica, llamada *portafolio*, era más bien una metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo y se trataba realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basaba en las ejecuciones y en los logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y además incorporaba el valor añadido de su potencial de aprendizaje (Barragán, 2005:122).

El TA debía perder el miedo a equivocarse ante el sínodo, y comprender que el error era el paso necesario para aprender mejor (Garzón y Vivas, 1999:4). En caso que el estudiante no lograra una nota adecuada a los propósitos del aprendizaje, se le invitaba a tomar el tiempo prudente para solicitar nuevamente la reunión con su sínodo. Nadie reprobaba:

Aquí no hay reprobados, pero sí regresados [TA, Los Mochis, 9 de noviembre de 2006].

Este proceso de acreditación se contraponía con el examen convencional, que era considerado por los defensores del modelo como obsoleto (Wennier, 2006:119).

Sin embargo, para algunos Facilitadores debía de implementarse y de rescatarse la figura de la reprobación para asegurar, según estos últimos, la calidad educativa.

Esta discusión motivó los más evidentes choques de resistencia al modelo educativo por parte de los TA, quienes temían tener presentaciones orales ante un sínodo y preferían más bien exámenes escritos que los pondrían momentáneamente en el anonimato ante el grupo. Estos TA encontraron el apoyo de los Facilitadores disidentes al modelo educativo confabulándose para tratar de revertir las directrices.

Producto de las anteriores iniciativas de la nueva administración, se encontró también que algunos Facilitadores habían implementado

ya un sistema de exámenes de manera paralela al sistema de acreditación de la UAIM.

Estos Facilitadores presentaron una crítica abierta contra el modelo educativo original en este sentido, incluso algunos boicotearon frecuentemente, de manera oculta, las acreditaciones grupales convirtiéndolas en exámenes orales individuales por asignatura, provocando un proceso de resistencia hacia el proceso de acreditación el cual todavía no ha sido solucionado.

Algunos TA que no comulgaban con el hecho de enfrentarse ante un sínodo, congeniaron con la postura de los exámenes, ya que según ellos les representaba mayor discreción y sentían que éstos eran más objetivos. En ello también hay que tener en cuenta que los TA provienen del sistema educativo convencional de primaria, secundaria y preparatoria.

RESISTENCIA ACTIVA Y PASIVA

Observamos que la resistencia surgió desde que los TA respondieron a la interacción entre sus propias experiencias vividas en los modelos de procedencia y las estructuras organizacionales de la Institución, que invariablemente fueron de dominación y opresión, sintiéndose objetos de procesos de violencia directa y simbólica durante el diario quehacer educativo (Giroux, 2003:144).

Los TA del grupo de mayor edad desarrollaron todos los procesos de resistencia descritos de manera activa; desde su ingreso manifestaron sus inconformidades con el personal administrativo, con los Facilitadores, asesores y tutores y con las autoridades. Provocaron una serie de juntas y reuniones para tratar de solucionar los problemas que les aquejaban sin obtener soluciones convincentes. Claro que esto no sucedía continuamente sino que, como Apple (1982:30) menciona, los TA de alguna manera decidieron conscientemente si se rebelaban a las prácticas educativas, y no sólo eso, sino que supieron escoger muy bien el momento para dejar de ejercer presión.

Por ejemplo, como parte de los cambios en las políticas educativas y por motivos económicos, el número de programas educativos en la unidad Los Mochis de la UAIM, se redujo a dos: Licenciatura en Contaduría e Ingeniería en Sistemas Computacionales, lo que implicó

que los TA de las demás carreras se trasladaran a la unidad Mochicahui, la sede principal de la UAIM, a tomar sus asesorías, talleres y a las mesas de acreditación.

Lo anterior resultó en el descontento, principalmente en los TA de mayor edad, quienes provocaron reuniones, animados por los Facilitadores disidentes al modelo original. Las reuniones fueron motivadas en dos o tres ocasiones, luego dejaron de presionar y abandonaron la inconformidad. Esta confabulación para subvertir la antigua directriz oficial es común en muchas instituciones educativas y forma parte esencial de los procesos de resistencia y adaptación (Tyler, 1996:100).

El proceso de resistencia activa se facilitó debido a que los TA mantuvieron relaciones informales de amistad y convivencia de acuerdo a los grupos académicos; así, los del turno vespertino, predominantemente adultos, se reunían informalmente y crearon alianzas y estrategias de acción.

Observamos también cómo algunos TA se resistieron activamente solicitando que se aplicara un método educativo de acuerdo al que fueron formados, esto como una manera de verter simbólicamente sus formas culturales propias, tratando de distorsionar el sistema educativo original y alterando los códigos de conducta preestablecidos; esto sucedía frecuentemente apoyados por los Facilitadores y por el personal administrativo disidente al modelo.

Los TA más jóvenes se manifestaron en menor magnitud ante las autoridades, y cuando lo hicieron, se mostraron condescendientes y aceptaron, al menos aparentemente, las respuestas. Se puede notar que la resistencia pasiva presentada por los más jóvenes, quienes aparentaron aceptar las soluciones de las autoridades universitarias, fue para la Institución, en este caso, la más difícil de entender. Sin embargo no todos se resistían; aun cuando el modelo educativo propiciara la interacción social y con esto la posibilidad de rechazarlo, sólo algunos lo hicieron.

La resistencia obedecía en gran medida a causas políticas; es decir, gran parte de las manifestaciones eran más bien en contra de las personas o del grupo que representaba al modelo, y no necesariamente se oponían a su finalidad.

Esto es particularmente importante ya que la resistencia no era hacia los fines que se buscaban, sino principalmente a los medios, es decir, al cómo se hacían las cosas.

Un ejemplo de esto lo encontramos cuando las autoridades educativas intentaron que en las mesas de acreditación se realizaran ejercicios integradores, ya que a pesar de que algunos Facilitadores manifestaron en el discurso estar de acuerdo con esta práctica, de manera deliberada continuaron con preguntas fragmentadas para cada una de las asignaturas, quizás no necesariamente como una postura de resistencia sino porque tal vez no entendieron el sentido implícito de esta estrategia metodológica y por lo tanto no supieron cómo llevar este principio a la práctica; su argumento defendido fue que así la evaluación se realizaba de forma más rápida.

Otro ejemplo en el mismo aspecto del modelo, es que mientras algunas autoridades educativas promovieron la acreditación social con puertas abiertas a quien quisiera escuchar como una oportunidad más de aprendizaje, otras como el personal administrativo, Facilitadores y algunos TA se resistieron organizando eventos individuales a puerta cerrada con horarios definidos de media hora entre cada participante.

Las resistencias también obedecieron a posibles repercusiones en la estabilidad económica de los TA, porque la práctica educativa les demandó a muchos más tiempo del que estuvieron o les fue posible dar y como consecuencia se manifestaron en contra de aspectos específicos del método. Por ejemplo, cuando una persona trabajaba, era muy común que no pudiera cumplir con las actividades que se le pedían ni asistir a todas las asesorías o eventos académicos, entonces, comenzaba a conspirar contra el modelo educativo para tratar de negociar las formas que más se le acomodaban. Los que no conseguían un equilibrio se inclinaron a conservar su trabajo.

Los anteriores ejemplos dan muestra de que pudieron existir varias causas individuales que le fueron dando forma colectiva a los procesos de resistencia, para los TA desde la perspectiva educativa, para los Facilitadores y el personal administrativo en el contexto laboral.

Todas estas formas de resistencia encajaron en un ritual característico: 1) los TA se inconformaban por alguna causa real o aparente; 2) se producía un proceso de búsqueda de alianzas, donde los TA buscaban el respaldo de Facilitadores y de personal administrativo y viceversa; 3) se desarrollaba una red de intereses que conspiraban ocultamente y establecían las estrategias contra el grupo opositor; 4) entonces surgía la crisis: los TA eran los que comúnmente se manifestaban mientras que los Facilitadores trataban de permanecer ocultos;

5) las autoridades educativas intervenían en el conflicto, en la fase de reparación, negociando con los demandantes una solución; 6) la aceptación de una medida por parte de los TA implicaba llegar a nuevos entendimientos produciéndose la reintegración de los inconformes; y 7) la no aceptación mantenía la crisis vigente.

ADAPTACIÓN

La adaptación es otro fenómeno que se da, su proceso no es excluyente de la resistencia ni tampoco es lo opuesto a ésta, sino que coinciden en el entramado social al interior de la Institución. Se da en condiciones en que los subordinados llegan a aceptar e incluso legitimar los fines y los medios de los grupos dominantes (Scott, 2000:109).

Merton (Tyler, 1996:118) presenta varios tipos de adaptación de los individuos a la organización basados en la separación entre medios y fines: 1) la conformidad: que surge en los individuos de la aceptación de fines y medios; 2) la innovación: que se refiere a la aceptación de fines pero rechazo de medios; 3) la rebelión: que es el rechazo de los valores vigentes y la sustitución de los mismos por otros nuevos; y 4) el ritualismo: referente al rechazo de los fines, pero la aceptación de los medios.

Todos estos estados de adaptación consideran que las personas tienen la capacidad de recuperarse, reajustarse y desarrollar mecanismos para reanudar su vida (Romero, 2003:166); y no siempre es negativo ya que de hecho el dinamismo en estos estados puede producir aprendizajes (Berkes y Turner, 2005:7).

Para esto, es necesario determinar cuál es la percepción de los TA acerca de los fines y los medios de la Institución, ya que la adaptación depende de un procesamiento de la información existente (Navarro, 2002:218).

Woods (Tyler, 1996:119) simplificó la anterior clasificación e identificó sólo dos grupos principales de adaptación: 1) la conformidad, correspondiente a la obediencia instrumental; y 2) la disonancia, correspondiente al abandono, la intransigencia y la rebelión.

Estas formas de adaptación, que pueden ser vistas como una especie de acomodación o de integración a los intereses de un grupo, o como en el caso de la UAIM, de alguno de los muy diversos grupos que se forman, pueden ser modificadas por los individuos periodo por

periodo y dependiendo de la circunstancia especial, de tal manera que no existe para cada individuo una sola forma única (Merino, 1997:130).

De hecho, las personas pueden cambiar su estado de adaptación dependiendo de la dinámica de su entorno escolar, de sus propios recursos y de sus expectativas y deseos (Granada, 2003:143).

Desde el inicio se produjo un proceso de adaptación al modelo educativo de los TA a la UAIM; éste venía con el cambio de actividades que practicaban en las instituciones de procedencia, por las que tuvieron que aprender a realizar. Muchos TA mencionaron que les fue necesario disminuir en gran medida las actividades sociales tales como diversiones y fiestas para poder adecuarse a los aspectos propios del modelo, lo que les significó el aprender a hacerse más responsables, a investigar y a lograr sus aprendizajes solos o en equipo, a organizar su tiempo de manera diferente y a hacer un mayor uso de la biblioteca y del internet.

Se pudo observar que el proceso de adaptación siempre estuvo caracterizado por la condición decisoria entre la conformidad y la disonancia. Es decir, en un inicio, desde la perspectiva de Woods (Tyler, 1996:119), los TA se encontraban en una de dos opciones: 1) la conformidad, que correspondió a la obediencia y aceptación de los nuevos fines y medios; y 2) la disonancia, correspondiente principalmente a la inadaptación.

Pero durante el desarrollo de los periodos trimestrales, aquellos que aparecían conformes en un inicio, podían cambiar su condición.

Para las etapas inmediatas posteriores al ingreso, la perspectiva de Merton (Tyler, 1996:118) nos posibilita comprender los procesos de adaptación a partir de una clasificación más amplia de posibilidades de los TA con base en fines y medios.

Para los TA de la unidad de Los Mochis, el fin de la Institución era ofrecer carreras a estudiantes de escasos recursos a través de un sistema que les permitiera apoyos económicos y flexibilidad en tiempos y horarios. En la realidad los fines de la Institución fueron ofrecer carreras a estudiantes de escasos recursos pero con becas condicionadas al cumplimiento académico y de los tiempos y formas que cada vez se tornaron más inflexibles.

En cuanto a los medios, desde la perspectiva de los TA, que obedecía también a una realidad, podemos definir que para la UAIM, en ese periodo, se trataba de todos los mecanismos, organización, estrategias

y recursos que se destinaban o que se tenían a la mano para llegar a los fines.

Debemos observar que el cambio de modelo de la escuela de procedencia al de la UAIM y la situación descrita por la que pasaba la Institución hicieron que los medios siempre estuvieran en cuestión. Es decir, tomando en cuenta las categorías presentadas por Merton (Tyler, 1996:118), encontramos en la UAIM situaciones de conformidad (aceptación de fines y medios), de innovación (aceptación de fines pero rechazo de medios), de ritualismo (rechazo de los fines, pero la aceptación de los medios) y abandono (rechazo de medios y fines).

Al igual que en la resistencia, la situación específica de adaptación de los TA también cambia en el tiempo y depende de las circunstancias particulares por la que estén atravesando ellos y la Institución.

CONFORMIDAD

En la situación de conformidad, encontramos un porcentaje muy bajo de TA con cierta solvencia económica, que han permanecido en la Institución mostrando siempre buenas calificaciones, acreditando a tiempo y resolviendo sus problemas económicos sin depender de los apoyos de la Institución y sin estar laborando.

INNOVACIÓN

Esta situación era característica de TA que estaban de acuerdo con el fin real de la Institución, pero que habían tenido dificultades con los medios para lograrlos, ya sea por el modelo educativo, problemas con la organización escolar o dificultades con los recursos.

Un ejemplo relacionado con lo anterior es la adaptación a los diferentes aspectos que conforman el modelo educativo y que fueron descritos en los apartados anteriores como parte del medio.

El modelo educativo no me gusta porque me tensa mucho y luego después ya no quiero hacer nada. Me gustaría que los maestros nos tuvieran más paciencia, que nos explicaran mejor y nos dijeran de dónde sacar más información [S.M., Los Mochis, 11 de octubre de 2006].

El comentario anterior mostró que el TA tenía dificultades con el medio, pero al mismo tiempo demandaba ayuda para cumplir con los fines; en realidad este tipo de adaptación de innovación apuntaba hacia la conformidad.

En medio de la divergencia entre el discurso y las prácticas educativas la verdadera adaptación no significó para el Titular Académico acatar sólo el modelo educativo, es decir, sólo el medio, sino reinterpretarlo a su conveniencia aceptando parcialmente lo que más se le acomodaba en el momento, y a menudo rechazando directamente los aspectos que lo conforman (Apple, 1982:30).

La tendencia a la conformidad dependía de su capacidad para negociar lo que rechazaba de los medios, de esta manera se podría llegar con éxito a esta forma de adaptación.

Los TA del primer trimestre tuvieron opiniones más variadas respecto al modelo educativo, lo cual es evidencia de su estado de innovación debido al rechazo inicial del modelo; mientras que los del segundo y tercer trimestre se mostraron más convencidos del medio, evidenciando el proceso de adaptación hacia la conformidad.

Otro ejemplo de innovación, en cuanto al modelo educativo, lo encontramos en las formas de aprendizaje, ya que en un principio un buen número de TA rechazaba el aprendizaje autogestivo sugerido por el modelo educativo, es decir, se resistían a utilizar este medio para lograr los fines.

También destacamos que mientras en el primer trimestre los TA seleccionaron una gran variedad de formas para el aprendizaje, en el tercer trimestre se destacó que el estudiar por su cuenta, tal y como lo proponía el modelo educativo, comenzó a tomar relevancia.

Concluimos, como en el caso anterior, que cuando los TA se encuentran en un estado de innovación, tienden a través de las respuestas de reparación a la negociación a buscar la conformidad.

Lo anterior refleja también la gran necesidad de los TA de socializar con sus compañeros en los primeros dos trimestres, donde se inclinaron a realizar estrategias de aprendizaje grupales; por lo que se puede entender que la socialización a través de la investigación y el estudio en equipo incidió de manera transversal como un factor más al proceso de adaptación. Es decir, la socialización es transversal a las formas de adaptación y es factor preponderante para lograr la conformidad a través de la negociación y la reparación.

Entonces, a pesar de que los TA se fueron sintiendo cómodos en las diferentes etapas del proceso educativo, la experiencia dictó que su adaptación realmente pudo suceder al concluir el primer ciclo escolar, que es cuando ya pasaron por las primeras experiencias de negociación y reparación de medios o fines ya que no existían procesos desconocidos:

Pues al principio se me hizo difícil pero poco a poco me estoy adaptando, pero nunca he asistido a una acreditación y se me hace que me voy a poner muy nerviosa [TA, Los Mochis, 12 de noviembre de 2006].

RITUALISMO

La mayoría de los TA que trabajaban no estaban de acuerdo con los fines reales de la Institución pero sí con todos sus medios; los problemas principales estuvieron relacionados con el tiempo, la flexibilidad, los apoyos económicos y las carreras anunciadas en el discurso oficial, pero que en la realidad fueron modificadas debido al cambio de políticas.

Las causas por las cuales los TA no se adaptaron a la Institución son muy variadas, pero destacan tres: la primera estuvo relacionada al factor tiempo (que era un medio), ya que los que laboraban no siempre tuvieron toda la disposición de horarios para atender los requerimientos que el proceso educativo generaba; de hecho, algunos tuvieron que abandonar momentáneamente sus estudios para cumplir con algún nuevo trabajo temporal o un cambio de horario laboral y regresaron posteriormente a recuperar su situación académica; la segunda se encontró asociada a la socialización, es decir, con la falta de generación de redes sociales entre compañeros, a pesar de las dinámicas de los cursos de familiarización; la tercera fueron los conflictos con los Facilitadores y los responsables de los puestos administrativos de la organización con los que se tenían que relacionar durante su proceso de aprendizaje o para el avance de sus tareas educativas, como son la administración escolar y la coordinación de unidad. Cualquiera de estas causas que no fueron atendidas provocó la inadaptación de los TA.

Los dos estados más comunes de adaptación de los TA fueron la innovación y el ritualismo, a partir de los cuales se ofrecían procesos

de negociación y de reparación cuya resolución tendía en el mejor de los casos al conformismo, y en el peor al ausentismo intermitente.

CONCLUSIONES

En términos generales, se encontró que la resistencia se presentó en todos los aspectos del modelo educativo y no sólo en algunos, y aún más, se registró en toda la organización escolar. Los patrones identificables de procesos secuenciales de resistencia encajaron en un ritual característico que concuerda perfectamente con el modelo de McFarland (2004:1253) para la resistencia.

La temporalidad está contenida en los procesos de manera cualitativa, es decir, cada una de las fases se ejerce cuando existe una serie de circunstancias propicias, pero principalmente cuando se logra que un directivo apoye la causa.

De acuerdo con todas las evidencias presentadas, se concluye que los procesos de resistencia y de adaptación estuvieron relacionados más con la organización escolar de la Institución, con la aplicación del modelo educativo y con los procesos de socialización, que con la procedencia social y cultural de los TA.

Definitivamente, los cambios en la estructura organizacional de la Universidad incidieron directamente en la resistencia educativa de los TA ya que Facilitadores, directivos y personal administrativo influyeron continuamente en cada uno de los aspectos del modelo educativo. Esto debido a que cada grupo de poder presentaba convicciones y prácticas educativas disímiles invalidando los criterios del modelo educativo original.

El hecho de tener funcionando dos modelos educativos incompatibles, el original y el resultante de la implementación de las nuevas políticas, generó un ambiente propicio para el surgimiento de resistencias, crisis y conflictos que caracterizaron los procesos de adaptación, no sólo de los TA, sino de Facilitadores educativos y en general de toda la comunidad universitaria.

A este respecto observamos que los TA que se resistían activamente solicitando que se aplicara el método educativo convencional con el que fueron formados en sus escuelas de procedencia, lo hacían como una manera de verter simbólicamente sus formas culturales propias, tratando de subvertir el modelo educativo original y alterando los

códigos de conducta preestablecidos con la ayuda de los Facilitadores y del personal administrativo disidentes al modelo.

Como consecuencia de la divergencia entre el discurso y las prácticas educativas debido a la lucha de poder entre grupos de Facilitadores y administradores, observamos que el Titular Académico reinterpretaba el modelo educativo a su conveniencia, aceptando parcialmente lo que más se le acomodaba en el momento, y a menudo rechazando directamente los aspectos que conforman el modelo.

Con respecto a los procesos de adaptación, es importante resaltar que a través del modelo de Merton (Tyler, 1996:118) se pudieron observar en la práctica los estados de conformidad, innovación, ritualismo y abandono, que fueron descritos en el presente documento.

Los dos estados más comunes de los TA fueron la innovación y el ritualismo, a partir de los cuales se ofrecían procesos de negociación y de reparación cuya resolución tendía en el mejor de los casos al conformismo, y en el peor al abandono. Además concluimos que la socialización es transversal a las formas de adaptación y es factor preponderante para lograr la conformidad a través de la negociación y la reparación.

Para el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México, de acuerdo con lo expuesto en el devenir del presente artículo, podemos comentar también que, a manera de conclusión, las simetrías que se presentan en el nivel de los TA contrastan de manera dominante con las asimetrías en el nivel de la organización, la estructura, la política y los grupos de poder con objetivos que difieren abismalmente de las prácticas democráticas en la educación y de lo que pudo haber sido el proyecto original de Universidad Indígena.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (1982), *Educación y poder*, Paidós Ibérica, España.
- Barragán Sánchez, Raquel (2005), "El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, Universidad de Sevilla, España.
- Berkes, Friket y Nancy Turner (2005), "Conocimiento, aprendizaje y la flexibilidad de los sistemas socioecológicos", *Gaceta Ecológica*, núm. 077, Instituto Nacional de Ecología, México.

- Boje, David M. (2003), "Victors Turner's Posmodern Theory of Social Drama: Implications for Organization Studies", documento en línea [http://cbae.nmsu.edu/~dboje/theatrics/7/victor_turner.htm], consultado el 8 de noviembre de 2006.
- Jares, Xesús R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Editorial Popular, Madrid.
- Garzón, Carlos y Minerva Vivas (1999), "Una didáctica constructivista en el aula universitaria", *Educere*, núm. 5, Universidad de los Andes, Venezuela.
- Giroux, Henry (2003), *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI Editores, México.
- Granada, Henry (2003), "La cultura como estrategia de adaptación en la interacción sujeto social-ambiente", *Investigación y Desarrollo*, núm. 001, Universidad del Norte, Colombia.
- Guerra García, Ernesto (2006), "La educación sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México", tesis para obtener el grado de doctor en Enseñanza Superior en el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos.
- Henríquez y España, Mercedes (2004), "Una aproximación teórica a James C. Scott", *Cuicuilco*, núm. 031, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Herrera, Manuel y Rosa M. Soriano (2004), "La teoría de la acción social de Irving Goffman", *Papers*, núm. 73, Universidad de Granada, Granada.
- McFarland, Daniel (2004), "Resistance as a Social Drama: A Study of Change-Oriented Encounters", *American Journal of Sociology*, núm. 6, The University of Chicago.
- (2001), "Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance", *American Journal of Sociology*, núm. 3, The University of Chicago.
- Merino Fernández, José (1997), "La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social", *Revista Complutense de Educación*, núm 1, Universidad Complutense, Madrid.
- Montilla, Luis Enrique (2002), "Scott James C. Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos", *Reflexión Política*, núm. 8, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Navarro Carrascal, Óscar Eduardo (2002), "Representaciones sociales de la cultura adaptativa en un pueblo indígena de la sierra nevada de Santa Marta Colombia", *Investigación y Desarrollo*, núm. 002, Universidad del Norte, Colombia.
- Oviedo de Benosa, Susana (2004), *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*, Miño y Dávila, Argentina.

- Pedroza, René (2000), "Teoría de juegos e individualismo metodológico de Jon Elster. Un acercamiento para el análisis de la educación", *Cinta de Moebio*, núm. 8, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Scott, James C. (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*, Era, México.
- Tyler, William (1996), *Organización escolar*, Ediciones Morata, México.
- Universidad Autónoma Indígena de México (2006a), *Primer Informe del rector M. en C. José Concepción Castro Robles*, Documento de Trabajo, Sinaloa, México.
- (2006b), "Día del Maestro", *Gaceta*, núm. 05, año 2.
- (2006c), "Modelo Educativo" [www.uaim.edu.mx], fecha de consulta 19 de abril de 2007.
- Van Zanten, Agnes (2004), "Comprender y hacerse comprender: cómo reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos", *Educação e Pesquisa*, núm. 2, Universidad de Sao Paulo, Brasil.
- Viñas Cirera, Jesús (2004), *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*, Graó, España.
- Wennier, Raymond (2006), "Los exámenes estandarizados son obsoletos", *Voces*, núm. 2, Instituto de Lingüística y Educación, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.