





POLÍTICA UNIVERSITARIA Y ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD: DE CARA AL  
CAMBIO DEL MODELO EDUCATIVO

XV AÑOS DE LA RED DE POLÍTICA, EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Azucena Ochoa Cervantes

Addy Rodríguez Betanzos

Coordinadoras

*Dykinson, S.L.*

El contenido total de este libro cuenta con la revisión y aprobación de dictaminadores nacionales e internacionales externos a la Universidad Autónoma del Estado de México. Esta obra fue enviada a la Universidad de Texas A&M University-Kingsville y a la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo para su arbitraje y se sometió a pares ciegos por profesores investigadores con reconocimiento nacional e internacional. Los capítulos son el resultado del trabajo colegiado presentado en el XV Seminario de la Red Nacional de Cuerpos Académicos: “Política, Educación y Universidad”, la cual está integrada por ocho instituciones de Educación Superior: la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN); la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM); Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO); la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO); la Universidad Pedagógica Nacional 201 Oaxaca (UPN); y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

© Guadalupe Nancy Nava Gómez; Azucena Ochoa Cervantes; Addy Rodríguez Betanzos (Coordinadoras)

© Editorial Dykinson

1ª edición - 2022

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes para fines comerciales sin la previa autorización de los autores.

ISBN: 978-84-1122-710-0

## Índice

I. CONTEXTO Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS.....	9
LA ADAPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LOS CAMBIOS DE LAS POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN.....	13
Resumen .....	13
<i>Economía de la I+D, un contexto por comprender en las IES.....</i>	14
<i>México: ¿Una sociedad que aprende en tanto que sus IES se adaptan?.....</i>	18
<i>Los efectos perversos del neoliberalismo en Educación .....</i>	20
<i>Reflexiones finales .....</i>	24
<i>Referencias bibliográficas .....</i>	26
UNIVERSIDAD DOMINANTE Y UNIVERSIDAD EMERGENTE: ALGUNAS DE SUS PARADOJAS.....	29
Resumen .....	29
<i>Segmentaciones en la academia .....</i>	31
<i>Formación y evaluación docente como indicador de calidad .....</i>	34
<i>Culturas nacionales e interculturalidad en la Universidad .....</i>	37
<i>Universidades para el bienestar Benito Juárez García .....</i>	42
<i>Referencias bibliográficas .....</i>	46
DESARROLLO ACADÉMICO PROFESIONAL CONTRASTES EN EL PRODEP-UAZ.....	49
Resumen .....	49
<i>Aspectos teóricos .....</i>	51
<i>Origen y creación de los programas de evaluación individual. ....</i>	53
<i>Perfil deseable .....</i>	56
<i>Cuerpos académicos .....</i>	56
<i>Evolución histórica del desarrollo académico profesional en la UAZ.....</i>	57
<i>Universidad, programas oficiales y desarrollo académico profesional.....</i>	59
<i>Sistema Nacional de Investigadores .....</i>	60

<i>Perfil Deseable</i> .....	64
<i>Cuerpos Académicos</i> .....	65
<i>Reflexiones finales</i> .....	69
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	70
<b>II. MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: DE CARA AL CAMBIO Y ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD</b> .....	73
<b>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN POSGRADO CON ALTO IMPACTO SOCIAL</b> .....	75
Resumen: .....	75
<i>Participación, convivencia y ciudadanía</i> .....	77
<i>Salud mental adolescente desde una perspectiva de derecho y ciudadanía</i> .....	80
<i>Inclusión, género y comunidad</i> .....	84
<i>Reflexiones finales</i> .....	88
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	89
<b>VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA UABJO: EL DESAFÍO DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL</b> .....	91
Resumen: .....	91
<i>Universidades Públicas</i> .....	95
<i>La Situación Financiera de la UABJO</i> .....	96
<i>Robos al Patrimonio Institucional de la UABJO</i> .....	99
<i>El modelo educativo UABJO para la transformación social y su reto ante la pandemia</i> .....	102
<i>Reflexiones finales</i> .....	105
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	107
<b>ÍNDICE DE TITULACIÓN Y MODELO LINGÜÍSTICO PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA: UNA PROPUESTA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA</b> 109	
Resumen: .....	109
<i>El manejo de la lectoescritura en la universidad su relación con el índice de titulación:     una aproximación hacia la problemática</i> .....	112
<i>Desarrollo de la política lingüística para incrementar el índice de titulación en la UAEM</i> .....	118

<i>Desarrollo del modelo lingüístico: fundamentación teórica para la política lingüística institucional</i> .....	120
<i>Hipótesis del modelo de literacidad y biliteracidad para la universidad pública mexicana</i> .....	122
<i>Instrumentación del modelo lingüístico: hacia una política lingüística de literacidad y biliteracidad</i> .....	123
<i>Reflexiones finales</i> .....	126
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	127
<b>III. ACTORES UNIVERSITARIOS</b> .....	131
<b>LOS ESTUDIANTES DOCENTES INDÍGENAS DE LA UPN EN EL MARCO DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDÍGENA (2021-2025)</b> .....	133
<b>Resumen</b> .....	133
<i>La formación de docentes para la atención a la población escolar indígena</i> .....	135
<i>La Estrategia Nacional de Iniciación a la Docencia en el Medio Indígena</i> .....	138
<i>Reflexiones Finales</i> .....	148
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	150
<b>DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA PRÁCTICA DEMANDANTE, NECESIDAD EXTRAORDINARIA ANTE LA EXIGENCIA DE LA PANDEMIA</b> .....	153
<b>Resumen</b> .....	153
<i>Desarrollo</i> .....	155
<i>Método</i> .....	161
<i>Resultados</i> .....	162
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	167
<b>SOBRE LOS AUTORES</b> .....	169



## I. CONTEXTO Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

A quince años de haber iniciado con reuniones de trabajo entre académicos de distintas Instituciones de Educación Superior concentrados en el estudio y atención de temáticas relacionadas con la vida universitaria; a saber: autonomía, gobierno universitario, libertad de cátedra, financiamiento de la educación superior, modelo educativo, acceso a la educación superior y otros relacionados con los principales actores universitarios, se fueron desprendiendo poco a poco distintas preocupaciones que iban más allá del entorno universitario pero que afectaban de manera directa e indirecta la trayectoria de la universidad pública mexicana como la desigualdad, la falta de oportunidades para los jóvenes principalmente, las diferencias en la calidad al empleo, la inseguridad y la discriminación de grupos étnicos en situación de vulnerabilidad; entre otras. De esta manera, el grupo de académicos interesados en atender y estudiar sobre estas temáticas y otras que surgían se fueron consolidando desde sus diferentes líneas de generación y aplicación del conocimiento y bajo el esquema de Cuerpos Académicos hasta formar la Red Nacional de CA 'Educación, Política, y Universidad' (REPU), actualmente conformada por académicos universitarios con reconocimiento nacional e internacional y adscritos a ocho instituciones de educación superior.

Hacer una cartografía de los principales acontecimientos universitarios y de las transformaciones conllevaría a hacer estudios multidisciplinarios sobre el *ser* y *quehacer* de las instituciones de educación superior. Estudiar a la universidad, así como a sus distintas expresiones y manifestaciones académicas, económicas, sociales y políticas, por lo tanto, constituyó una primera responsabilidad y motivación para trabajar de manera colectiva y desde distintos ángulos del territorio mexicano, una reflexión crítica y analítica sobre las políticas, la educación superior y la universidad. El tema de la Educación Superior representa un factor central para el desarrollo humano y, en parte, para la movilidad social. No obstante, en las últimas décadas, el estudiar en la universidad no necesariamente significa el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas para los individuos en nuestro país.

Ante esto, resulta imprescindible hacer balances continuamente, y desde la academia, con la finalidad de pulsar el papel que tienen actualmente las instituciones de educación superior en México. A propósito de este último aspecto, y a través de quince años de discusión y reflexión académica, los integrantes de la Red han trabajado sobre cuáles han sido los resultados en materia de Educación Superior de los distintos embates de las políticas de mercado que atraviesan y reorientan las trayectorias de las universidades como parte del proyecto de desarrollo nacional; la revolución tecnológica y digital mundial; la masificación de las instituciones y la creación y establecimiento de instituciones de Educación Superior (ES) privatizadas y regidas por las políticas del mercado, provocó de manera gradual una caída y detrimento de la calidad de la ES pública. Lo anterior, también produjo una aparente necesidad de incorporar sistemas globales para su aseguramiento. No obstante, los resultados de estas formas de ES no han sido los esperados ya que cada vez menos estudiantes logran concretar su educación formal en las

universidades públicas. Estos procesos marcaron una nueva lógica en la década de los 90 con el proyecto Bolonia, y se transformó paulatinamente la ES en un sistema de mercantilización que enfatizó las prácticas administrativas y cambió drásticamente los procesos formativos y académicos en *servicios educativos*.

Por lo tanto, la mercantilización de la ES comenzó a construir un nuevo espacio que derivó en políticas educativas con marcados niveles de inequidades y desigualdades. En consecuencia, estas tendencias hacia la globalización generaron una deslocalización o bien una desterritorialización que opera en la universidad a nivel internacional y regional por las propias exigencias de la mundialización. Todo ello, en conjunto atrajo niveles de exigencia y rendición de cuentas inflexibles debido a la alta competitividad, lo cual fijó las bases de nuevas políticas públicas en materia de ES a escala planetaria. En suma, la equidad y la calidad representan dos grandes desafíos relacionados con los procesos de acceso y permanencia en ES en varios sistemas universitarios en la actualidad.

Ahora bien, en relación al actual crecimiento de la ES pública, y principalmente privada, las políticas educativas en materia de la ES se orientan hacia: las carreras realizables a corto plazo; una oferta académica orientada al mercado; al mayor respeto por las diversidades culturales; a procedimientos administrativos más eficientes; a menores requisitos de ingreso y mantenimiento de los niveles de exigencia académica; la transferibilidad de créditos y la movilidad; a sistemas de créditos y becas; a una mejor localización geográfica; uso e instrumentación de las TIC y medios digitales; a la reflexión sobre las restricciones actuales de acceso y permanencia en la ES pública; y al cambio de los modelos educativos presenciales en modalidad híbridas. Sin el descuido y menosprecio de la calidad en ES, con todo lo que el concepto implica: eficiencia, competencia e internacionalización, dichos términos requieren de un análisis, una resignificación y un replanteamiento desde la discusión académica y especializada para comprender e indagar sobre lo que realmente ésta en riesgo, en las transformaciones actuales de la ES. Es decir, el significado de la ES en el marco de la universidad pública, ésta última entendida como institución social (y no como una organización o sistema empresarial), su identidad y la función que ejerce *en y para* la sociedad. La ES y su realización constituye el medio para aprender a pensar y a vivir, no solamente para adquirir habilidades o capacidades a fin de hacer algo. Este es un cuestionamiento crítico sobre el espíritu y esencia de la universidad y de la educación superior.

Aunado a esto, las restricciones al ingreso automático; es decir el acceso a la ES, a través de un sistema de evaluación cerrado generó un complejo nudo que puso a prueba a nivel mundial los valores éticos de democracia, justicia social y búsqueda de la verdad, principios característicos de la vida universitaria. En este sentido, la ES está sujeta, desde el punto de vista estructural, a estas transformaciones; ejemplo de ello, la mundialización, la cual causó la deslocalización de proyectos universitarios en materia de ES nacionales y se puso acento en la heterogeneidad que se produjo con la creación de organismos que ofrecían ES de manera poco controlada demeritando directamente en la calidad de ES en el sector público, y dando paso a sistemas de restricciones establecidas a partir de determinados consensos nacionales y políticas públicas entre las propias universidades, colegios profesionales y los gobiernos de cada país.

Finalmente, desde la revisión de los estudios sobre la universidad que se presentan a lo largo de las siguientes páginas, se precisa la importancia de no quedarnos en el discurso en torno a las políticas públicas y tendencias de la ES, ya que no llegaremos a comprender qué es lo que verdaderamente está en juego en el ejercicio y profesión de la ES: el sentido sustantivo de los procesos de formación integral, humanística y científica de los individuos con una mente crítica y creativa. Al respecto, Parent Jacquemin (1998), sostiene que:

Pensar en el ser de la universidad (y consecuentemente en el ser del universitario) no es un reto solo para la razón o para la ciencia, sino principalmente para la vida, pues es la universidad, universidad para la vida y no solo para el conocimiento. (p. 16).



# LA ADAPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LOS CAMBIOS DE LAS POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN

Addy Rodríguez Betanzos

Martín Sánchez Islas

## Resumen

En el contexto de la 4ª Revolución Industrial y el tránsito hacia una Sociedad del Conocimiento, donde hay países en el centro o la periferia de la información y el conocimiento cuentan con toda una estadística que, a nivel internacional, mide y compara el nivel de desarrollo a través de indicadores de I+D e Innovación, el presente capítulo tiene el propósito de presentar aquellos aspectos que miden la calidad de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación; identificando quién establece las formas y los cambios al respecto. Se abordan las políticas de Ciencia y Tecnología en torno a la investigación. Es una investigación documental que parte de una revisión de literatura acerca del estado de la cuestión en México. Se concluye cómo los organismos internacionales y las políticas gubernamentales establecen las directrices y lineamientos del modelo neoliberal representados principalmente en cinco indicadores para medir y comparar, estadísticamente, con un número obtenido de diferente manual; tres principales plataformas de información científica y algunas redes de información que demuestran la economía del conocimiento. Toda una métrica, un lenguaje, aspectos a ser evaluados para rendir cuentas a la Sociedad de la Información, a quiénes evalúan, al profesorado, a las IES, todo un fenómeno de globalización y meritocracia.

El objetivo de este capítulo es compartir algunas inquietudes de cómo es la vinculación de las Instituciones de Educación Superior (IES) con la Sociedad del Conocimiento como gestores de la Investigación y el Desarrollo (I+D), lo que al parecer resulta un elemento imprescindible para medir la calidad de la investigación en las IES. Consciente de que este capítulo quizá propicie más preguntas que respuestas, esa es la intención. Al parecer, la humanidad hallase ante una época en donde los cambios resultan impredecibles, las Instituciones de Educación Superior (IES) están en crisis y las políticas en educación superior, ciencia, tecnología e innovación precisan ser entendidas por los investigadores de las IES.

La metodología de este trabajo se fundamenta en la revisión literaria desde la investigación documental del presente siglo, enfocando la atención a las políticas de educación superior y I+D e innovación para desarrollar este tema; identificando quién establece las formas y los cambios para que las IES y, en particular, el profesorado deba adaptarse e incluso atraer recursos externos para hacer investigación. Posteriormente, hablar acerca de los indicadores de I+D e innovación ya que hace nueve décadas aparecieron en escena por lo que es preciso hacer un somero recorrido

histórico de las políticas públicas educativas en torno a la investigación y el proceso de adaptación de las IES al respecto. Por último, se presentan las políticas educativas en materia de I+D e Innovación en México.

### *Economía de la I+D, un contexto por comprender en las IES*

Acosta, Ganga y Rama (2021) sostienen que ante, la difusa complejidad causal de la gobernanza institucional de la educación superior coexiste un espíritu de época dominado abrumadoramente por la épica de los indicadores. Tanto la calidad como la competitividad institucional están en el centro de la multiplicación de las ofertas de las IES dirigidas hacia la productividad académica, la internacionalización, la eficiencia, el aseguramiento de la calidad, el mejoramiento de los aprendizajes a través de las tecnologías de información y comunicación, o el impulso a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en las IES. Las recompensas puestas en juego son claras: prestigio, reputación, legitimidad (p. 5). Aunque esto poco lo analiza el profesorado universitario y más bien lo aprenden con base la experiencia y los años transcurridos en el desempeño de su profesión académica.

Los indicadores de ciencia, tecnología e innovación (CTI) son las principales razones para propiciar cambios en las formas de investigar, particularmente es por los cuales se aterrizan las recomendaciones en materia de política científica de los organismos internacionales quienes definen el rumbo, la orientación y definición de las Leyes en Ciencia y Tecnología. Hasta hoy, y por razones históricas y técnicas, los indicadores se agrupan en cinco categorías principalmente.

El primero surgió, en 1960, como un indicador económico auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para obtener información nacional y proceder a la comparabilidad fue el de datos de inversión. Frascati es la ciudad italiana donde en 1963 se reunieron los mejores expertos italianos para clasificar las actividades de I+D y el papel que desempeña en el nivel de conocimiento producido cuya inversión la hace el gobierno o la iniciativa privada (IP). El Manual Frascati es una referencia en el tema y seguirá siendo en un patrón mundial a utilizar, la séptima -y última edición- fue en 2015. La OCDE (2018) sostiene que, sirven de ayuda a los tomadores de decisiones y en especial a quienes formulan las políticas públicas porque los datos de I+D han sido de consulta más fácil resulta una información esencial en el diálogo político y social sobre el uso e impacto de estos recursos.

Paulatinamente, surgiendo cuatro indicadores más, los indicadores sobre datos de financiamiento a la investigación y los recursos humanos, con el fin de incluir datos que no entraban en el Manual Frascati y que resultaba útiles para los organismos internacionales que otorgan ayuda financiera en I+D. También, están los indicadores de innovación -el Manual de Oslo- una guía para la recopilación y análisis de innovación. Dicho manual al igual que el Manual de Frascati, tiene varias ediciones, auspiciado por la OCDE y la Eurostat desde 1992 a manera de reconocer lo que todo el mundo reconoce, que el conocimiento es indispensable para el crecimiento económico, lo que resulta esencial para medir la innovación de un país.

El Manual de Oslo publicó en 2006 la tercera y actual edición, sus definiciones suelen ser adoptadas en las leyes de I+D de los países, al igual sirven como términos de referencia de los organismos internacionales. Se reconoce cuatro tipos de innovaciones: el producto, el proceso, la mercadotecnia y la organización en los sectores público y privado. Considera como innovación el proceso en red en el que interactúan diversos actores, quienes en colectivo generan nuevo conocimiento y tecnología. El manual plantea que, el vínculo entre empresa, proveedor y cliente se amplía a otras relaciones como con las IES, centros de investigación y parques del conocimiento.

Además de los tres indicadores ya mencionados, los indicadores bibliométricos; a través de los cuales se evalúa la producción científica de una IES, entidad o país. Es un manual de interés para los gobiernos que invierten en conocimiento, muy útiles para las bibliotecas, y hasta más importantes para el profesorado e investigadores de las IES ya que se torna en algo para comprender cómo se mide la producción científica e incide directamente en su profesión, sobre todo por la cantidad de publicaciones científicas producidas anualmente y que crecen exponencialmente año con año. Son estos indicadores los datos cuantitativos medibles y la forma más utilizada por las IES y los organismos internacionales para evaluar la calidad de la investigación de un académico de educación superior.

Los indicadores bibliométricos, definen Bordons y Zulueta (1999), tienen por finalidad el análisis cuantitativo de las publicaciones científicas y, entre sus principales aplicaciones se encuentran, la definición de política científica y los programas sectoriales de ciencia y tecnología; la evaluación de la producción del conocimiento científico y asignación de fondo de inversión en I+D e incluso son útiles para programas de promoción profesional de los científicos. En realidad, son datos numéricos que se identifican a partir de las características mismas de una investigación, documento publicado, citado por otros, los rasgos diversos vinculados a la producción y consumo de la información. En una tipificación sistematizada por Vallejo (2005), se identifican seis datos biométricos, los datos personales, los de productividad *per se*, la citación, el contenido y los metodológicos.

Sin embargo, y algo por reflexionar resulta como lo advierten Flores-Fernández y Aguilar-Enguía (2020) que, el conocimiento y comprensión de estos u otros indicadores es escaso por parte de los académicos y los mismos le prestan poca importancia. Lo cual se puede revertir a medida que las mismas políticas educativas estatales y las propias IES las incluyan y evalúen en cada una de las tres funciones sustantivas del profesorado puesto que hay que mencionar que dichos indicadores propicia la generación de estrategias de visibilidad, comparabilidad y accesibilidad a recursos financieros externos; al igual que se fortalece la internacionalización de la investigación. Esto último es una de las constantes recomendaciones -por parte de los organismos acreditadores- a las carreras acreditadas.

Actualmente, hay que explicar que estos datos biométricos son utilizados para medir la actividad científica y se basan en: a) Indicadores de Producción o Productividad Personal (número de artículos, los mismos por áreas y número de artículos por revista); b) indicadores basados en las Citas (número de citas, la media de citas por revista o por artículo y los artículos

no citados); c) indicadores de Impacto (el factor de impacto, por sus siglas, FI medio y agregado e índice h en minúscula); d) indicadores de citas más citadas por área disciplinar y los indicadores de Inmediatez que permite conocer el tiempo en que es citado un artículo y qué publicaciones son los principales referentes de una determinada disciplina.

También se encuentran el Índice de Obsolescencia -mejor conocidos como los índices de Burton-Kebler y Price- y, el Índice de Aislamiento que permiten la medición de apertura de un país a través del número de referencias que pertenece al mismo país de origen. Dichos indicadores se pueden encontrar en dos maneras, los índices digitales de información (o base de datos) y en las redes de conocimiento, las cuales son útiles no sólo para compartir y encontrar información, sino para obtener una mayor cobertura y analizar la producción más visible internacionalmente hablando. De acuerdo con una investigación de Espinoza-Castro (2021), Web of Science (Wos), Google Académico y Scopus constituyen los principales índices y Orcid, Publons y Researchgate son las principales redes de divulgación del conocimiento.

De considerar estos aspectos, cualquier investigador y/o responsable de un área encargada de la investigación de su IES, debería estar en condiciones de conocer esto, con la finalidad de lograr la consolidación de su producción académica y profesional. Por ejemplo, comprender que, Google Académico, es el portal de acceso a la información más utilizado por la comunidad científica, sin incluir a los estudiantes, ya que se trata de un rastreador de la Web que hace una doble función: por una parte, encontrar la información de libros, capítulos, artículos, informes, proyectos de investigación y, por otra parte, más importante aún, representa un índice de citas que ayuda a conocer el impacto que tienen las publicaciones que el portal encontró.

Esta última función, poco conocida por los usuarios de Google Académico, es la parte más importante ya que es la competencia directa y gratuita de otros índices de citación como Wos y de Scopus. La métrica de Google Académico recoge el índice H (de Hirst); es decir, el número de veces que se han citado las publicaciones indica la versión más actual de la estadística, que es el número total de citas nuevas en los últimos cinco años. En esta métrica no importa el idioma en que la publicación está escrita, pero sí excluye las patentes, libros y disertaciones.

Otro índice es la plataforma de información científica conocida como Web of Science (Wos) del Instituto de Información Científica (ISI -por sus siglas en inglés-) cuya finalidad consiste en proporcionar herramientas de datos que permitan valorar la calidad científica de las publicaciones desde 1900 hasta la fecha. Se organiza a través de distintas áreas científicas: Ciencia, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades y desde 2015 apareció un área más, la Emergente. Al igual que la métrica de Google, Wos cuenta -desde 1997- con dos herramientas de evaluación y análisis: el *Journal Citation Report* (JCR) y *Essencial Science Indicators*. Cuenta con un gestor de referencias llamado Endnote y con un servicio de identificación como investigador, el Research ID donde no se necesita pertenecer a una IES como académico.

El tercer índice es la plataforma de información científica Scopus de la empresa Elsevier y es la más influyente en el ámbito científico -aunque tiene las mismas funciones que las dos plataformas anteriores- ofrece la funcionalidad de *Citation Overview*, la cual permite calcular las citas para una selección de artículos de un autor o de todos los artículos publicados por una

revista concreta en un año. También, permite analizar el rendimiento en investigación tanto del investigador como de las IES y sobre cada revista registrada por Scopus, presenta tres gráficos sobre ella; el número total de citas recibidas cada año; el número de artículos publicados en un determinado tiempo y permite comparar simultáneamente hasta diez títulos de revistas.

Al respecto de la métrica ésta cuenta con SJR el rango Scimago, la cual pondera el prestigio de una revista. Mide el SNIP, el impacto de una cita según las características de la disciplina que se investiga calcula a través de citescore el número medio de citas recibidas entre los documentos y el más importante al parecer, el índice H, mostrando el balance entre el número de citas recibidas y el número de publicaciones realizadas durante la carrera del investigador. Eso la hace más incluyente.

Estos cuatro indicadores y tres índices bibliométricos muestran el mapa de actividades que un investigador debe considerar cuando se dedica a esta actividad, debido a la importancia que tienen los conocimientos como motor de la I+D e innovación. De ahí que las IES y los centros de investigación se preocupen porque sus académicos alcancen mejores indicadores de productividad a través de las publicaciones en revistas científicas indexadas. Belcher (2009) enumera catorce tipos de publicaciones académicas: bibliografía comentada, reseñas de libros, artículos profesionales, notas, entrevistas, traducciones, artículo de respuesta, artículo de revisión, artículo teórico, artículo en ciencias sociales, artículo con enfoque cualitativo, artículo con enfoque cuantitativo, una investigación interpretativa, artículo en humanidades y artículo en ciencias naturales.

El último de los indicadores es el de resultados las patentes. En ellas, el Derecho de Propiedad Intelectual (DPI) es el principal indicador de medición y comparabilidad internacional adscrito al Tratado de Cooperación en materia de Patentes que cuenta la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI).

De acuerdo con OMPI (2021), la presentación de solicitudes de patentes aumentó un 1.6 por ciento, la de diseños un 2 por ciento y la de marcas un 13.7 por ciento. En materia de patentes, menciona el informe de OMPI (2021) que, la actividad de presentación de solicitudes volvió a aumentar en 2020 tras acusar un descenso en 2019, en conjunto, China, EUA, Japón, Corea y Europa acumularon el 85.1 por ciento del total mundial (2,533,124 solicitudes de patentes). El informe también recopila nuevos datos de unas 150 autoridades nacionales y regionales, entre ellas, la mexicana, el IMPI. Entre las diez principales oficinas, solo tres, China, India y Corea registraron un aumento en las solicitudes, mientras que las de Alemania y Japón experimentaron un fuerte descenso. Aunque, Alemania, la India, Rusia, Canadá y Australia figuran entre las primeras diez oficinas de propiedad intelectual y suman, en conjunto, 217,719 solicitudes entre ellas, lo que contabiliza un total de 2,750,843 solicitudes de esas 10 primeras oficinas mencionadas en el Informe de OMPI (2021). Cabe mencionar que, África, América Latina y el Caribe y Oceanía recibieron el 3.2 por ciento del total de solicitudes quedando el resto en Asia, EUA y Europa.

Galvan (2017) considera que las patentes son equivalentes a las innovaciones tecnológicas (nuevos productos y procesos llevados a escala industrial y comercial). Incluso, se toman como

indicadores por excelencia de la competitividad económica que conduce al desarrollo económico sostenido. Por ello, resulta necesario realizar un análisis de las implicaciones que conlleva la estrategia de establecer derechos de propiedad intelectual ya que, en las IES como actores clave de este tipo de economías, se discute sobre cómo contribuir de forma más adecuada a la innovación tecnológica, con potenciales repercusiones en el ámbito productivo, y consolidar así la tercera función sustantiva universitaria. Empero, los indicadores tecnológicos (como el índice global de innovación) e incentivos para la innovación se han sobredimensionado en la búsqueda de las estrategias que buscan empujar las fronteras tecnológicas desde las universidades; al considerarlas a éstas como la única forma de transferencia de tecnología (o de conocimiento) de las IES hacia el entorno productivo puede que subestimen las contribuciones de estas organizaciones al desarrollo tecnológico y a la innovación.

Habría que recordar en el caso de Latinoamérica que las universidades surgieron con una prioridad hacia una misión más amplia e integral que a los vínculos específicos con el sector productivo, pero conforme se fueron incluyendo otras IES, ahora a su profesorado se les exige emular el modelo anglosajón sin relajar las funciones tradicionales de docencia e investigación. En un modelo neoliberal de educación, ante la presión del efecto perverso de los *rankings* y universidades de clase mundial. Todo en una parafernalia simulada ya que, al estudiarse el perfil profesional del profesorado universitario se concluyó que, la suma de tareas académicas en las tres funciones sustantivas que estipula el quehacer del académico no es posible lograrse por sí solo, lo que da paso a grupos de trabajo, redes de cooperación. Para el caso mexicano se identifican a los Cuerpos Académicos, y aun así, la sobrecarga laboral es tal que, por consiguiente, qué calidad puede propiciar este modelo neoliberal de educación (Rodríguez, 2007).

Resulta necesario entender qué sucede con ese modelo económico y con las políticas en educación superior, ciencia y tecnología ante el veloz tránsito de la Sociedad de la Información al Conocimiento, se diría más una sociedad que aprende.

### *México: ¿Una sociedad que aprende en tanto que sus IES se adaptan?*

De acuerdo con Moreno y Ros (2010) y Espinoza (2019), el modelo conocido como desarrollo estabilizador mexicano brindó la estabilidad que el país requería después de 1946 y propició procesos paralelos de comunicaciones, infraestructura, industrialización y energía, a la vez que se ampliaron los servicios públicos de salud, vivienda y educación. Todo trajo como resultado la instrumentación de políticas públicas que propiciaron un crecimiento económico sostenido al grado de que México estuviese entre una de las 15 economías más grandes en el mundo hasta 2018. Sin embargo, este modelo experimentó claros síntomas de agotamiento en la década de 1970 ante evidentes desequilibrios estructurales los cuales desembocaron en la crisis de la siguiente década cuando las finanzas se complicaron con la deuda exterior. Escenario que, según Espinoza (2019), favoreció la implantación del modelo de desarrollo neoliberal, cuya principal característica reside en políticas públicas que exigían la reducción de las actividades económicas de un gobierno paternalista.

A partir de 1995-1998, la reforma educativa requerida trajo consigo un aumento significativo del gasto público y distintos lineamientos de política pública sobre educación superior, promovidas por las recomendaciones tanto del BM y la OCDE. Desde el 2000 toman fuerza las políticas gubernamentales concentradas en resolver los problemas de la calidad de la educación superior, vinculándolas a sus fuentes de financiamiento y promoviendo políticas de evaluación, eficiencia, productividad, pertinencia y excelencia educativa. Al igual que México aprueba la Ley de Ciencia y Tecnología en 2002 cuya última reforma es en 2020 haciendo de la investigación una de las principales funciones de las IES y pocos centros de investigación.

Espinoza (2019) menciona que, las recomendaciones del BM y la OCDE para reordenar la educación superior se basaron en dos principios fundamentales: la oferta y la demanda como determinantes del precio y equilibrio del mercado y el mercado funciona mejor en tanto menor sea la participación del Estado en la economía. Los siguientes años, la educación superior quedó afectada ante una nueva política pública que impuso criterios empresariales para su desempeño. En este contexto, menciona Espinoza (2019), la disminución de la inversión pública, por un lado, y las exigencias del nuevo modelo privatizador por el otro, afectaron al subsector de educación superior en su conjunto, al gasto en I+D como también al insuficiente rubro en capacitación de capital humano y precisamente en momentos en que la inversión al conocimiento requiere de más apoyo y definición de políticas pertinentes. Sin embargo, en I+D surgieron otros mecanismos para fomentar la innovación incluyendo los secretos, los derechos de autor, los reconocimientos, la atracción de talentos, los contratos de investigación y la inversión en el sector educativo ha aumentado sexenio a sexenio, al igual que en I+D, el actual gobierno en 2020 parece haber detenido la inversión en otros proyectos nacionales y no en educación superior como se venía invirtiendo.

En cuanto al papel de las IES García (2018) sostiene que ese papel sobresaliente estriba en que las IES son generadoras de conocimiento, pueden ser emprendedoras en términos productivos y en la prospectiva de la competitividad sostenida. Las IES están llamadas a impulsar el desarrollo tecnocientífico de un país, haciendo de la investigación y de la transferencia tecnocientífica la punta de lanza del desarrollo. En nuestro país, el autor sostiene que varias de las IES públicas estatales se embarcaron en la carrera del patentamiento; catorce de ellas habían logrado obtener al menos un título de patente hasta 2017, y únicamente cinco IES obtuvieron 10 o más títulos hasta el año mencionado: la Universidad Autónoma de Nuevo León (45), la Universidad de Guanajuato (41), la Universidad de Guadalajara (15), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (10) y la Universidad Autónoma de Yucatán (10). Además, sólo 10 universidades de 34 no habían hecho algún trámite de solicitud de patentes ante el IMPI hasta 2019. García (2018) lo ratifica argumentando que el patentamiento universitario no se detendrá y seguirá extendiéndose o fortaleciéndose, aunque muchas patentes jamás sean explotadas comercialmente.

Ahora bien, en la estadística de educación superior en México, la SEP (2022) menciona que hay 430 mil docentes que laboran en alguna de las 4,136 IES, atendiendo alrededor de 4 millones y medio de estudiantes de licenciatura más 384,600 alumnos de posgrado. Aunque no todos los docentes registrados ante la SEP cumplen la función de investigadores, ni la SEP

transparenta cuántos sí realizan investigación con publicaciones de reconocido prestigio nacional o internacional. Solo se sabe que es el CONACyT quien tiene el Sistema Nacional de Investigación (SNI), aunque tampoco transparenta cuál es el desempeño de los 33 mil investigadores con algún nivel del SNI hasta el 2021; ni el resultado de las 14 mil solicitudes pendientes. Sólo se sabe por la UNESCO que el país destina el 0.31% del Producto Interno Bruto (PIB) al desarrollo de la I+D e Innovación; lo cual resulta muy bajo en comparación al resto de integrantes de la OCDE.

Resulta indispensable que los profesores que sí pretendan fortalecer su función de investigación comprendan de dónde se desprenden estos indicadores de I+D y cómo adaptarse en México en transición de una sociedad de la información dispersa y desigual a una sociedad del conocimiento con base en las políticas educativas nacionales y las recomendaciones por parte de los organismos internacionales a los que se encuentra suscrito México.

A pesar de estar dentro de las 20 economías más fuertes, el país se encuentra en la periferia de la sociedad del conocimiento, lo cual a largo plazo resulta un problema económico y social. Para entender cómo México debe transitar lo más pronto posible a una sociedad sostenible y economía del conocimiento, Espinoza-Castro (2018) menciona algunos aspectos de este contexto, la sociedad de la información modifica los patrones de la educación básica y es una sociedad que aprende; el uso de las TIC es cada vez más cotidiano e igual la información es más accesible en las organizaciones y la sociedad. Por lo tanto, la información deja de ser un valor por sí misma para convertirse en valor en la medida en que se usa con inteligencia.

México ante un fenómeno que todo lo abarca, que todo se interconecta, mediante una sociedad que es como un rizoma, en cuya ciencia existe la incertidumbre, se cuestionan los paradigmas de una economía neoliberal, del positivismo en declive y se propone reinventar el futuro, propiciar en el seno de las funciones sustantivas de las IES que se alineen a la Agenda 2030 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) cuando faltan escasos ocho años que pasan volando y con una consciencia social de lo que significa en términos mundiales la pandemia y las actuales conflictos bélicos en distintas partes de Euroasia.

Tras los últimos sexenios del Ejecutivo mexicano, incluyendo al actual presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) en realidad, la política educativa, y en particular la educación superior, se sostiene en tres pilares: 1) la educación es un derecho humano que propicia la emancipación de los sujetos en su diversidad y se destaca el papel de la gratuidad como garantía de ese derecho a través de la acción del Estado; 2) la vinculación de las IES públicas con sus comunidades desde una perspectiva territorial como elemento estratégico de una política de estado y 3) el compromiso social de las IES con énfasis en la atención de las prioridades nacionales. (WEB-SEP, 2022).

### *Los efectos perversos del neoliberalismo en Educación*

Mendoza-Rojas (2015) sostiene que, debido a las mutaciones de la sociedad contemporánea basada en la globalización, el conocimiento y la información, coinciden en la importancia que

tiene para las economías de los países contar con una población con mejor formación para su inserción en el mundo laboral. Por su parte, Suárez y Muñoz (2018) menciona que, si a esto se le agrega que estos indicadores se encuentran asociados a beneficios económicos, su importancia se magnifica, pues en un contexto como el que se vive en México, marcado por la precarización general de los salarios y de las condiciones de trabajo, los premios económicos y las becas de que gozan los académicos se traducen en un incremento muy significativo de sus ingresos.

Los diferentes organismos internacionales relacionados con el impulso a la ciencia promueven la investigación y la difusión de sus resultados con el fin de mejorar el nivel científico de los países, Debnath y Venkatesh las resumen en cinco puntos: 1) la publicación brinda la oportunidad de compartir pensamientos e ideas con el resto de la comunidad científica, quien ayuda a mejorar la perspectiva científica del artículo y el nivel de conocimiento en él comprendido; 2) ayuda a difundir el conocimiento entre los pares académicos; 3) proporciona un sentido de responsabilidad cumplida ante la sociedad de parte del investigador; 4) impulsa la formación y la carrera del investigador; y 5) apuntala el crecimiento de la ciencia ya que el futuro de ésta depende, en gran parte, de la difusión de las contribuciones científicas (2015, p. 107).

Aunque, estudios han encontrado una leve mejoría en el nivel de productividad, en términos cuantitativos, así como numerosos efectos perversos, Minasyan, et al., (2017) menciona que, entre los efectos indeseados de las políticas están: la simulación en el cumplimiento de requisitos de productividad; la reducción de la colegialidad de la academia; un aumento en el estrés sufrido por los académicos debido a la cultura de *publicar o morir*; la institucionalización de sesgos de género, de raza, o de campo disciplinario; y la creciente estratificación y polarización de los académicos, entre la mayoría que se dedica a la docencia y una minoría privilegiada abocada a la investigación.

No obstante, la cantidad de políticas orientadas a fomentar la ciencia y la tecnología en México, el sector de la investigación es aún un espacio en proceso de configuración (Galaz y Gil, 2009) y de consolidación (Didou y Gérard, 2010). Tal situación, se debe en gran medida a la poca inversión en I+D en México, tanto por parte del gobierno como de la esfera privada.

En cuanto a las políticas mexicanas de fomento a la ciencia y la tecnología, cabe destacar la implementación de los llamados programas de pago por mérito, que buscan promover la productividad de los académicos a través de estímulos económicos; el primer programa fue dirigido a los investigadores y después se crearon sistemas para fomentar la calidad de la docencia en las universidades públicas.

Hay que poner en contexto las políticas de fomento a la ciencia y la tecnología en México aplicadas durante las últimas cinco décadas, entre las cuales, el SNI aparece como una parte central y sobresalen, los proyectos de repatriación de investigadores durante la crisis económica en la década de 1980; las becas para el posgrado tanto nacional e internacional que aumentaron significativamente a partir de la década de 1990; la creación en 1991 del Padrón de Posgrados de Excelencia (después Programa Nacional de Posgrados de Calidad); las becas para fomentar la

profesionalización de los profesores y las nuevas plazas para ‘jóvenes investigadores’ a partir de 2014.

Por lo tanto, Villa (2013) menciona que, la evaluación en muchas IES se concentró en la necesidad de responder a indicadores; sobre todo que, el profesorado publicase artículos de investigación. No obstante, que en las IES enfatizan sus tres labores sustantivas, se premia de manera desproporcionada a la investigación. Ante lo cual Vera (2018) menciona cuatro efectos adversos producidos por las políticas e instituciones de evaluación del trabajo de los académicos, el *productivismo y conspiración contra la calidad* ya que los ritmos de evaluación y los tabuladores le dan más peso a la cantidad que a la calidad de los productos académicos, desalentando con ello los proyectos más ambiciosos y de largo plazo. Segundo, el *reduccionismo y saturación* de los evaluadores; dada la desmedida carga de trabajo que involucraría evaluar detenidamente los expedientes a su cargo, los miembros de las comisiones evaluadoras optan por simplemente premiar a quienes demuestran tener un gran número de productos terminados. Tercero, la *cuantofrenia y numerología* ya que en la evaluación se privilegian cada vez más los indicadores numéricos y hay una dependencia obsesiva con la medición. Por último, una academia *clientelista y simulación* de la evaluación donde; en muchos casos se mantienen evaluaciones opacas y tendenciosas que cumplen en apariencia con los procedimientos formales, pero sólo benefician a los miembros de ciertos grupos (Vera, 2018, p. 26-27)

Salaz, Buendía y Pérez (2019) mencionan que, las políticas de modernización desde el momento de inflexión en el período de Salinas de Gortari en adelante se sustentaron en la premisa de que el impulso a la evaluación implicaría un mejoramiento a la calidad educativa. Menciona Carrasco (2020) que:

[...] con base en las críticas al estado de bienestar y el neoliberalismo se ha configurado un modelo de Estado definido con la modalidad de ‘eficaz, mínimo o competitivo’ por lo que se crearon políticas de educación superior que suponían la introducción de prácticas promercado, privatización, rendición de cuentas, internacionalización con el fin de valorar las principales consecuencias en la forma de entender la educación superior y la transformación de la universidad pública. (p. 3)

Por último, García y Hervás (2020) mencionan que, el Estado evaluador estorba la producción científica y propicia la simulación por parte de los académicos; la falta de políticas de equidad de género; la alta concentración de investigadores en algunos estados e IES. Pues hasta 2018, 70% de los miembros del SNI se concentraba en 60 IES y centros de investigación y 33% laboraba en cinco de ellos ubicados en la Ciudad de México y Jalisco.

Los datos muestran que la docencia sigue siendo la función más influyente en la definición de la labor académica en las IES mexicanas y un aspecto a considerar menciona Suárez y Muñoz (2018) cuando se trata de adaptarse a los cambios y obviamente, a la exigencia de la propia profesión, prácticamente todos los académicos dedican horas de trabajo a la docencia, ocho de cada diez académicos declararon que esta actividad es su primera o segunda en importancia. En cuanto a la investigación, la proporción fue menor: cuatro de cada diez. Esta diferencia, en proporción, es un dato importante porque las IES registraron un cambio en las tradiciones del

trabajo académico y transformaron la valoración que tenía la práctica docente respecto a la producción de conocimiento.

Ahora bien, en el caso de los jóvenes de reciente incorporación a la profesión académica, las percepciones por vía salarial son relativamente bajas. La política pública hacia la profesión académica, con su eje en el pago adicional por mérito evaluado ha sido exitosa en los cambios de indicadores. Entre la planta académica de jóvenes casi todos tienen el grado de doctorado y cuentan con publicaciones; cumplen con el capitalismo académico en palabras de Foucault, dan clases, investigan, participan en congresos; son tutores, dirigen tesis, forman parte de comités de evaluación, entre otros. Cumplen con la esperanza de tener los méritos necesarios para integrarse, de manera estable, a la planta académica y así poder concursar para obtener becas, premios y reconocimientos que les permitan ganar más de todo (Pérez & Amaya, 2017).

Muchos investigadores adoptan comportamientos extenuantes de auto explotación, aunque es innegable que entre ellos se crea una sensación de libertad, en cuanto a la posibilidad de decidir cuándo y cómo cumplen con sus labores. Así que, volviendo con Suárez y Muñoz (2018) están trabajando en exceso. Es notorio el neoliberalismo, lo cual ha tenido repercusiones importantes en la manera como los académicos se perciben a sí mismos, su trabajo y su relación con las IES donde laboran. También las nociones de autonomía y de libertad académicas, alrededor de las cuales se habían construido tradicionalmente las identidades académicas, se han ido erosionando de forma progresiva para dar paso a una nueva profesión basada en criterios empresariales que hacen hincapié en la urgencia y en el cumplimiento de indicadores de productividad y fechas límite establecidos por los mecanismos de evaluación formal del desempeño.

En cuanto a los indicadores bibliométricos, López-Leyva, Alvarado y Mungaray (2018) llevaron a cabo una revisión de la participación de México en ambas plataformas de información científica: WoS y Scopus. Los datos de interés giran alrededor de la participación de México en el monto de publicaciones mundiales y el impacto que presentan estas publicaciones a través del número de citas, el índice H y el Factor de Impacto. Atendiendo a las estadísticas de Scopus, México ha incrementado su participación en la ciencia mundial considerando el número de artículos científicos publicados, pero su contribución en América Latina ha disminuido.

En el 2000, los investigadores mexicanos publicaron 6133 artículos y en 2014 publicaron 16 607 lo que representa una tasa aproximada de crecimiento del 7 por ciento anual. Por otra parte, WoS señala que, en una década —de 2003 a 2012— el número de artículos aumentó en un 65 por ciento y su participación en la ciencia mundial creció de un 0.7 por ciento a un 0.8 por ciento; el factor de impacto mejoró en un 36 por ciento; sin embargo, en este indicador sigue estando abajo del promedio mundial en un 2 por ciento en los mismos años. México ocupaba en 2016, el lugar 29 en la producción de artículos científicos a nivel mundial, alcanzó una citación promedio de 11.04 por artículo en el mismo periodo, con un Índice H=352. Si bien se ubicó en el 29 lugar en la producción de artículos, hubo países con menos producción, pero que tuvieron más alta citación y mayor Índice H.

En cuanto al promedio de citas por artículo, López-Leyva, Alvarado y Mungaray (2018) al realizar un ejercicio de integrar 150 países en cinco grupos, en el grupo uno se ubicó a aquellos países que tienen más de 21 citas en promedio y estaban un total de 14 países en él; luego el grupo 2 a aquellos de 16 a 20 citas en promedio y estaban 28 países; después el grupo 3 de los de 11 a 15 citas incluyendo a 51 países; posteriormente, el grupo entre 4 de 6 a 10 citas, en 48 países se ubicaron en ese nivel. Por último, el grupo 5 de 1 a 9 citas en 9 países. A México se ubicó en el grupo 3, el cual tiene mayor número de los 51 países, con valor de citación igual a 11.04, y si se ordena por citación. México quedaría en el lugar 81, muy lejos del lugar de publicación, lo cual indica que los artículos de los mexicanos requieren mayor penetración en la ciencia mundial.

Luego al llevar a cabo una revisión del comportamiento de México en la producción científica con datos de la WoS, López-Leyva, Alvarado y Mungaray (2018) indican que, de 2008 a 2015, la producción de artículos científicos en México experimentó una tasa media de crecimiento del 4.92%. aunque con un estancamiento entre 2012 y 2015. En comparación con los países de la OCDE, México se encuentra en el lugar 22, de los 34 países en cuanto a su participación en la ciencia mundial. Es el segundo país en América Latina y, si bien la participación de México en cuanto al número de artículos es significativa, ésta no se puede decir lo mismo en cuanto a su calidad y a su impacto.

Recientemente, López-Leyva y Mungaray (2020, p. 156) sostienen que, las IES son elementos detonantes de la estructura económica de las regiones, cuya influencia es el conocimiento producido en ellas, participando activamente en las actividades de producción y difusión, impulsan el desarrollo a través de diferentes tipos de innovaciones. La sociedad abriga muchas expectativas acerca de los beneficios y posibles logros que facilitan las IES; mediante el conocimiento en las transformaciones tecnológicas y culturales impactan la vida cotidiana. Se mantiene la esperanza en el cambio y el logro de una mejor sociedad a través de tres dimensiones: la *docencia*, por el cual se logra una alta formación de sus egresados y gradúan talentos; la *investigación* como generadora de conocimientos e innovaciones; y la *difusión y divulgación del conocimiento*.

Al revisar el Impacto Relativo al Mundo (IRM), o sea la importancia que brinda la comunidad académica mundial a la producción científica de un país, López-Leyva, Alvarado y Mungaray (2020) sostienen que, México se ubica en el lugar 33 de los 34 países de la OCDE con un valor de 0.98; con esta cifra solamente aventaja a Turquía, con un valor de 0.73. En América Latina, es superado por Chile, 1.28; Colombia, 1.22; Argentina, 1.14. México ha incrementado su participación en ciencia mundial en cuanto al número de artículos científicos publicados por investigadores mexicanos, pero este incremento no se observa en la misma dimensión en cuanto al mejoramiento de los indicadores de penetración de los contenidos científicos medidos a través del índice H, el Factor de Impacto y el Impacto Relativo al Mundo.

### *Reflexiones finales*

Es posible comprender cómo los organismos internacionales y las políticas gubernamentales establecen las directrices y lineamientos tocante al modelo de desarrollo económico y a su

inversión en el conocimiento, de ahí que las IES resultan las principales garantes del cumplimiento de los indicadores de I+D e Innovación. El capitalismo académico juega a favor y en contra de la excelencia académica del profesorado, del profesionalismo de estos y la calidad de las IES.

Cinco indicadores para medir y comparar, estadísticamente, con un número obtenido de diferente manual; tres principales plataformas de información científica y redes de información que quienes están detrás son empresas privadas que negocian con indicadores del conocimiento y las publicaciones. Toda una métrica, un lenguaje, aspectos a ser evaluados para rendir cuentas a la sociedad de la información, a quiénes evalúan, al profesorado, a las IES, todo un fenómeno de globalización y meritocracia.

Efectos perversos que lo anterior trae consigo, en lo individual, colectivo e institucional; países en el centro de la producción de conocimiento y tecnología; países en la periferia. Todo como parte del neoliberalismo en la educación, cuando se habla en contraposición de los bienes globales comunes, de la liberalización y gratuidad de la información. Los rankings los más mencionados entre los efectos adversos de la competencia nacional, regional e internacional de los países que han visto en la educación todo un negocio con ganancias millonarias.

La tendencia antes descrita ha llevado a considerar a las IES como una de las principales agentes en el marco de las economías basadas en el conocimiento puesto que son generadoras de profesionistas en todas las disciplinas, emprendedoras en términos productivos y, en la prospectiva de la competitividad sostenida, son impulsoras del desarrollo tecnocientífico de un país, haciendo de la investigación y de la transferencia tecnocientífica la punta de lanza del desarrollo de los países.

Los modelos de evaluación, habilitación, certificación y acreditación han sido positivos, pero es importante encarar las distorsiones que provocan el formalismo, el apego a indicadores cuantitativos y la orientación a los productos. Los sistemas de evaluación se han sistematizado para entregar de manera regular un número mínimo de publicaciones, asesorías de tesis, ponencias, entre unas más, aunque es de todos conocido que para lograrlo da lugar a una explosión de prácticas de dudosa ética profesional en países en desarrollo y ya desarrollados. Por tanto, el profesorado y las IES deben cuidar el impacto de su investigación, colaborar con otros colegas pues no son todólogos, ni pueden hacerlo todo solos, e incluir a sus estudiantes; así como llevar los productos de sus investigaciones al aula.

Tampoco hay que olvidar que el paradigma en la misión de las IES está cambiando ante los Objetivos del Milenio, la agenda 2030 y un enfoque planetario sostenible con más principios de humanización.

### ***Referencias bibliográficas***

Acosta S., A.; Ganga C., F. y Rama V., C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior. RIES, Universia*. Vol. XII (33), Pp. 3-17.

Bordons, M. y Zulueta, M. A. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de los indicadores bibliométricos. *Revista Española de Cardiología*. Vol. 52(10), Pp. 790-800.

Carrasco G., A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado de la universidad pública. *Revista de Educación Superior, RESU*, Vol. 49 (196), 1-19.

Debnat, J. y Venkatesh, M. G. (2015). Writing and publishing a scientific paper: Facts, myths and realities. *Medical Journal Armed Forces India*, 71, Pp. 107-111.

Didou A., S. y Gérard, E. (2010). El SNI 25 años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización. ANUIES.

Espinoza V., C. (2019). Políticas Educativas y la Educación Superior Privada en México durante el periodo 1990-2016. *Diálogos sobre la Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(8), enero-junio. En:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712019000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100011&lng=es&tlng=es).

Flores-Fernández, C. y Aguilera-Eguía, R. (2020). Indicadores bibliométricos y su importancia en la investigación clínica. ¿Por qué conocerlos? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 26(5), marzo, 315-316.

Galaz F., J. F.; Gil-Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, Vol. 11(2), Pp. 1-31

García G., C. (2017). Patentamiento universitario e innovación en México, país en desarrollo: teoría y política. *Revista de Educación Superior, RESU*, Vol. 46 (184), p. 77-96.

García G., César, y Hervás T., M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior, RESU*, 49(194), 115-136. Marzo.

Jiménez M., J. A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista de la Educación Superior, RESU*, Vol. 48 (189), p. 55-72.

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior, RESU*, 47 (185), 1-31.

López-Leyva, S.; Alvarado B., A. y Mungaray M., A. B. (2018). La Difusión de la Ciencia en México a través de Artículos Científicos. Condiciones y Contextos. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 157-176.

López-Leyva, S. y Mungaray M., A. B. (2020). Las Universidades como Motor del Desarrollo del Conocimiento. *Revista de Educación Superior, RESU*, Vol. 51 (198), 155-160.

Maldonado, C. E., y Pérez-Acosta, A.M. (2018). Una reflexión crítica sobre la cultura de rankings e indicadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 431-441.

Mendoza-Rojas, J. (2015). Ampliación de la Oferta de Educación Superior en México y Creación de Instituciones Públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol.6 (16), pp.3-32.

Minasyan, A.; Zenker, J.; Klasen, S. y Volmer, S. (2019). Educational gender gaps and economic growth: A systematic review and meta-regression analysis. *World Development* #122 pp. 199-217

Moreno, J. C. y J. Ross (2010). Desarrollo y Crecimiento en la Economía Mexicana. Una Perspectiva Histórica. FCE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE. (2015). Manual *Frascati*. Guía para la Recopilación y Presentación de Información sobre la Investigación y el Desarrollo Experimental. Ginebra: OCDE. En: <https://www.oecd.org/publications/manual-de-frascati-2015-9789264310681-es.htm>

Organización Mundial de Propiedad Intelectual -OMPI. (2021). Indicadores Mundiales de Propiedad Intelectual. OMPI. En: [https://www.wipo.int/pressroom/es/articles/2021/article\\_0011.html](https://www.wipo.int/pressroom/es/articles/2021/article_0011.html)

Pérez-Acosta, A. M. y Amaya, L. (2017). Editorial: Retos Contemporáneos a la Ética en el Proceso de la Publicación Científica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 427-431.

Secretaría de Educación Pública -SEP (2022). Política de Educación Superior 2019-2024. *Video. México: SEP* En: [https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/videos/2020/educacion\\_superior.mp4](https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/videos/2020/educacion_superior.mp4)

Salas D., I.A.; Buendía E., A. y Pérez D., A.B. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *RESU - Revista de Educación Superior*. Vol. 41 (191), 27-49.

Scopus. (2018). Support on Writing Academic Papers. *ELSELVIER*. En: <http://crai.ub.edu/en/crai-services/writing-academic-papers>

Vázquez R., M. A. (2016). Santos López Leyva, Aida Alvarado Borrego, Ana Bárbara Mungaray Moctezuma, La Comunicación de la Ciencia a través de Artículos Científicos. *Perfiles educativos*, 38(153), 203-208. En: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>

Vera M., H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *RESU -Revista de Educación Superior*. Vol. 47 (187), p. 25-48.

Villa-Lever, L. (2013). Modernización de la Educación Superior, Alternancia Política y Desigualdad en México. *Revista Educación Superior*, #168. ANUIES.

Web of Science. (2018). Research Assessment. WoS publicación electrónica en: <http://wok.mimas.ac.uk/>

## UNIVERSIDAD DOMINANTE Y UNIVERSIDAD EMERGENTE: ALGUNAS DE SUS PARADOJAS.

María del Carmen Díaz Mejía

Sara Miriam González Ramírez

Patricia Roitman Genou

Luis Ibarra Rivas

### Resumen

Se ilustran dos tipos de Universidades, la dominante que sigue el modelo neoliberal, y alternativas: la interculturalidad y Universidades para el Bienestar Benito Juárez. Se ofrecen rasgos que las caracterizan. Se muestran resultados sobre segmentación académica de profesores de tiempo completo, atribuibles a programas derivados de políticas educativas que articulan evaluación, desempeño y des-homologación salarial. Los hallazgos mostraron impacto en profesores de tiempo completo y generación de brechas entre Facultades y académicos. Posteriormente se mencionan límites y paradojas del programa de evaluación al desempeño docente; se patentiza la medición parcial de la docencia y excesiva burocratización en detrimento de un proyecto colegiado. Se sugiere propiciar una cultura de evaluación reflexiva y crítica, dignificante del hacer docente. Luego se invita a pensar en procesos de configuración de las universidades como universos interculturales conformados por poblaciones y nacionalidades de sujetos académicos migrantes; la interculturalidad posibilita comprender las relaciones entre ellos y una cultura nacional que acoge al inmigrante académico quien contribuye a un pluriverso socioeducativo en la UAQ. Finalmente se argumenta que, el desconocimiento cabal de formas de trabajo de las Universidades del Bienestar Benito Juárez (UBBJ) o, posturas político-educativas antagónicas, propician diatribas sobre un modelo alterno universitario, afanado en incluir a quienes históricamente se negó el acceso a la educación superior, excluyéndolos de una participación plena en la vida social y en el ejercicio de sus derechos. Las UBBJ se proponen contribuir con su conocimiento y esfuerzo al desarrollo de su comunidad y la transformación profunda de nuestra sociedad. Se plantea investigarlas para recuperar sus ofertas pedagógicas. Este capítulo invita a transformar la universidad y sus procesos para contribuir a la transformación nacional.

En este capítulo se muestran algunas paradojas que devienen de la universidad dominante –para fines de este escrito, se ejemplifica con la Universidad Autónoma de Querétaro– y otra emergente: Universidad para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ). La condición actual del sistema mundo es denominada posmoderna (Lyotard, 1991), líquida (Bauman, 2019) o la que

responde a una crisis estructural generalizada (de Alba, 2007). Acorde a esa postura, las instituciones —el Estado nacional y universidades, por ejemplo— padecen la muerte de lo viejo sin que pueda predominar lo nuevo que está surgiendo.

Es dominante una forma de conducir la universidad cuando no es hegemónica: no guía ni intelectual ni moralmente a todos sus miembros. Domina por la imposición de formas de ser universitarias. Éstas derivan de una relación de financiamiento sobre la base de acumular evidencias, lo anterior ha provocado paradojas que se entrelazan para comprender la crisis del modelo universitario dominante. Sólo como ejemplo, las funciones tradicionalmente asignadas a las universidades desde la edad media europea, entre ellas, la producción de alta cultura, formación del pensamiento crítico, generación de conocimientos ejemplares científicos y humanísticos, se ven tensionadas por demandas tales como producción de patrones culturales medios, conocimientos instrumentales útiles para la formación de mano de obra calificada e investigación con miras a fortalecer la competitividad económica exigida por la sociedad capitalista. Así mismo, se aprecian tensiones irresolubles entre la autonomía universitaria, para definir sus valores y objetivos científico-pedagógicos, y la presión creciente por orientar la universidad con base en criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (Santos, 2015).

La mercantilización universitaria resulta de la crisis institucional de su hegemonía y, por lo tanto, de un declive de su legitimidad social, que tendrá como una consecuencia la mercantilización de la universidad pública (Santos 2021) dada la falta o disminución de inversión por parte del Estado; lo que, asimismo, conlleva la generación de un mercado transnacional de la enseñanza a nivel superior que, si bien de larga data, acusa una orientación casi exclusivamente mercantil (Santos 2021).

La transnacionalización universitaria se vincula con: imposición de mercados financieros transnacionales a lógicas locales, y el incremento en la brecha de la desigualdad entre universidades globales del Norte y del Sur (Santos 2021). Es una globalización neoliberal dado que se ve a la universidad como expansión del mercado educativo: incubadoras, creciente informatización, lógicas de capacidades y aptitudes, es decir, de un cierto tipo de conocimiento transferible que responde a una sociedad de la información y la economía basada en el conocimiento. Todas estas políticas que llegan a las Universidades responden a las exigencias del Banco Mundial (Santos 2021).

Desde inicios del siglo pasado Weber (1991) advirtió la norteamericanización de la universidad. Ahora tal advertencia es una realidad. A la universidad actual la denominan de papel (Porter, 2003), debido a que invierte energía y tiempo en acopiar documentos que acrediten el cumplimiento de los indicadores exigidos por organismos evaluadores: se carece de papeles-evidencias, se carece de financiamiento o salarios deshomologados.

En las siguientes líneas se presentan cuatro ejemplos, dos de estos son formas en que la política estandarizada que permea al interior de las universidades, impactando en sus procedimientos y acciones educativas al establecer lógicas de trabajo segmentadas, jerarquizadas y de exclusión. El tercer ejemplo es una muestra de la apertura a otras culturas nacionales como

una posible respuesta global de interacción invisibilizada. El último ejemplo es una universidad alternativa que enarbola fines educativos enfocados a atender necesidades del entorno, y que se distingue por una pretensión distinta a acumular papeles-evidencias; al menos, en sus declaraciones, las Universidades del Bienestar Benito Juárez García (UBBJ) apuestan a la transformación de la sociedad, y no tanto a atesorar evidencias-papeles. El modelo universitario dominante es norteamericano, casi todos los académicos lo viven. Las nacientes UBBJ son casi desconocidas por científicos educativos dedicados a investigar la universidad. Es paradójico que un modelo universitario alternativo que no tiene como base la preocupación por acumular recursos, y trabaja en condiciones precarias, no sea investigado por quienes investigan la universidad dominante, la de papel. Es curioso porque seguramente al indagar sus formas de trabajo se tendrían algunas luces para iluminar vías alternativas a otra universidad posible.

### *Segmentaciones en la academia*

En este apartado se da cuenta de segmentaciones entre el personal académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en particular los y las profesores contratados con plaza de tiempo completo (PTC). Segmentaciones atribuibles a programas que articulan evaluación, desempeño y des homologación salarial.

Algunos elementos que a continuación se presentan están relacionados a las políticas educativas que responden a exigencias de la mundialización neoliberal, caracterizadas por la rendición de cuentas y la evaluación cuantitativa de indicadores de ‘calidad educativa’, establecidos con base en requerimientos internacionales.

En el caso mexicano, en las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado, se aprecia la emergencia de políticas públicas de financiamiento diferenciado con base en la productividad y medición del desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES), concretadas, por ejemplo, en el Modelo de Aseguramiento de la Calidad (MAC), (Buendía 2011; Díaz-Mejía e Ibarra, 2017). El mecanismo operativo del MAC puede resumirse así: establecimiento de indicadores de calidad, evaluación de su cumplimiento, asignación de financiamiento adicional al presupuesto federal o estatal para las instituciones educativas y sus agentes sociales. Vale remarcar que se trata de financiamiento adicional o extraordinario para las universidades públicas, condicionado al logro de indicadores de calidad educativa. El MAC aglutina varios programas y mecanismos de evaluación destinados tanto, a la gestión institucional como, a sus programas educativos y sus agentes sociales.

Mucha y valiosa tinta se ha vertido sobre los efectos de los programas que articulan evaluación con financiamiento en las instituciones educativas y sus académicos/as. Estudiosos del tema (Buendía, García, Grediaga *et al.* 2017; Buendía, 2011; Díaz-Barriga, 2008) mostraron la aparición de prácticas académicas indeseables que, *grosso modo*, consisten en afanarse en el logro de indicadores valiosos en sí mismos, poniendo en entredicho la elevación de la calidad de la educación superior. Con todo, los indicadores se cumplen.

### *Aproximación a la investigación*

Salas, Buendía y Pérez (2019) encontraron que algunas universidades públicas mexicanas se pliegan y responden más a los indicadores del Modelo de Aseguramiento de la Calidad, los autores dicen, se apropian de la política educativa y se vuelven modelos a seguir. Es decir, se invisten como ejemplo de calidad, excelencia y eficiencia. Los autores muestran que esto genera brechas entre las instituciones que cumplen y las que no lo hacen.

Es posible conjeturar que, al interior de la UAQ, se replique el fenómeno, es decir, que algunas de sus trece Facultades y sus PTC respondan, en mayor medida, al logro de indicadores de calidad educativa.

Para encontrar algunas respuestas a la conjetura, se diseñó un estudio exploratorio descriptivo para indagar el apego de los y las académicos/as -UAQ al cumplimiento de indicadores de calidad y eventualmente mostrar brechas entre Facultades de la UAQ y sus PTC.

Se tomaron como indicadores del apego al cumplimiento de indicadores de calidad:

I. La pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El sistema se instauró en 1984, y opera bajo la lógica de la evaluación de productos científicos y/o tecnológicos por pares. Quienes resultan evaluados positivamente, reciben la “distinción de investigador nacional” y estímulos económicos acordes a la clasificación establecida por el sistema; de modo se constituye como el primer mecanismo de pago por desempeño en nuestro país (Gil 2013).

II. Programa para el Desarrollo profesional Docente (PRODEP) instaurado en 1996 bajo el nombre de Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) cuyas intenciones han sido, desde el inicio, tanto incidir en el perfil de las plantas académicas, promoviendo como grado preferente el doctorado -incluyendo la asignación de becas para cursarlo en el país o, en el extranjero- y mínimo aceptable maestría; como modelar las funciones académicas a saber: investigación, docencia, gestión y tutoría. Las y los PTC que demuestran con evidencias a ser evaluadas por pares, el cumplimiento equilibrado de estas cuatro funciones, se hacen acreedores al “reconocimiento como perfil deseable PRODEP”. Finalmente promover la investigación colaborativa mediante la figura de Cuerpos Académicos.

Las variables estudiadas fueron: a) nivel de habilitación del profesorado con los indicadores grados académico: doctorado y maestría; b) distinciones académicas, indicadores pertenencia al SNI, obtención de perfil deseable concedido por la subsecretaría de educación superior a través del PRODEP, y relacionado con este mismo programa la configuración de cuerpos académicos.

### Resultados

Los resultados mostraron que 75% de los y las PTC cuentan con doctorado, 24% con maestría y sólo 1% con licenciatura o especialidad. Preliminarmente se puede admitir la efectividad del PRODEP, al menos en la incidencia sobre el perfil de la planta académica UAQ.

Los hallazgos indicaron, en efecto, brechas entre las Facultades y sus académicos. Para explicitar los resultados se agruparon las Facultades en bloques (Bloque A; Bloque B), acorde con sus paradigmas científicos dominantes.

Bloque A: paradigma científico empírico-analítico (Habermas 2010) congrega seis Facultades adscritas a las ciencias naturales, exactas y de la salud: Ingeniería, Ciencias Naturales, Química, Medicina, Enfermería e Informática.

Bloque B: Las Facultades relacionadas con el paradigma científico histórico-hermenéutico (Habermas 2010) agrupa a las ciencias sociales y las humanidades; son siete Facultades: Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología, Contaduría y Administración. Lenguas y Letras, Filosofía, Bellas Artes. La tabla 1, concentra los resultados.

**TABLA 1. FACULTADES UAQ SEGMENTADAS POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO E INDICADORES DE CALIDAD**

Tabla 1. Facultades UAQ, segmentadas por áreas del conocimiento e indicadores de calidad				
Áreas del conocimiento	PTC	PTC-SNI	PTC-PRODEP	Cuerpos académicos
Ciencias Naturales, Exactas y de la Salud	309 (55%)	162 (67%)	234 (58%)	41 (52%)
Ciencias Sociales y Humanidades	252 (45%)	81 (33%)	173 (42%)	36 (48%)
Total	561 (100%)	243 (100%)	407 (100%)	77 (100%)

*Nota:* elaboración propia con datos de la Coordinación de Información y Estadística UAQ

Es posible recurrir a una lógica no lineal, sí más comprensiva y matizada para dar significado a las segmentaciones de las plantas académicas y las brechas en entre Facultades-UAQ.

Por un lado, es viable admitir efectos de la política educativa sobre el logro de indicadores, particularmente, al menos en la UAQ: impacto significativo en el perfil de los y las PTC relativo a grado preferente; es plausible que 75% de los y las PTC sean doctorados/as. No obstante, tener grado de doctor/ no garantiza de manera lineal que se eleve la calidad de la enseñanza y por ende se propicie el aprendizaje, como argumentó Mario Rueda (2008), en el PRODEP persiste la idea de que, al elevar el nivel de escolaridad de las plantas académicas, se resuelve la complejidad de la docencia.

Por otro lado, hay que considerar que las brechas entre Facultades y sus académicos/as, no es sólo cuestión de ‘voluntad’ para el acopio y logro e indicadores. Conviene tener en cuenta sesgos derivados de actividades, tanto intelectuales como prácticas de los distintos campos disciplinares (Becher, 2001). Así mismo, es posible comprender las brechas gracias a considerar que los mecanismos de evaluación del SNI y sus indicadores corresponden a los propios de las Ciencias Naturales y Exactas que sirven como modelo y rasero para evaluar a todo tipo de desarrollo científico. Las Ciencias Sociales y las Humanidades imitan, adaptan y adoptan el modelo, según mostraron Gil y Contreras (2017).

Es un hecho que la política educativa –en materia de educación superior y los programas de evaluación que de ella derivan– segmenta a los y las académicos/as-UAQ. La segmentación no es sólo material, también es simbólica y, genera brechas evidentes entre las Facultades. Los hallazgos abren la posibilidad de profundizar en los efectos prácticos de las segmentaciones y las brechas en el trabajo cotidiano universitario.

Conviene tener en cuenta que los indicadores de calidad educativa son homogéneos, obviando no sólo diferencias epistémico-disciplinares de los campos de conocimiento en cada Facultad, incluso sus diferencias históricas y de organización interna.

### *Formación y evaluación docente como indicador de calidad*

Uno de los temas prioritarios para el desarrollo de nuestro país es el ejercicio adecuado de la educación formal. El gobierno ha respondido a políticas globales que definen el establecimiento de políticas nacionales para la modernización. Éstas demandan cambios profundos en materia educativa, enfatizan líneas de acción hacia varios parámetros como: sustentabilidad, reducción de la pobreza, desigualdad, empleo, salud y bienestar; entre estos, está la educación y sus implicaciones con cada uno de ellos.

Los siguientes párrafos son parte de la reflexión sobre la interrogante ¿evaluación de la docencia para qué? Es preciso mostrar algunas de las repercusiones de la evaluación docente (ED), ya que se ha responsabilizado solo al profesor del proceso y logro del aprendizaje. Se requiere subrayar que la docencia es un ente vivo que se encuentra en constante transformación,

para deconstruir prácticas educativas y afrontar con creatividad los retos que el nuevo conocimiento demanda.

La pandemia por Covid-19 mostró que nos encontramos en un contexto en permanente cambio. La velocidad de éste, en ocasiones, sobrepasa la capacidad de atención o respuesta de las instituciones y de sus actores educativos; ya que están inmersos en una crisis de salud con riesgo social y la aceleración de la digitalización de las actividades cotidianas. Estos fenómenos trastocan la docencia universitaria, así como el sentido de la formación profesional.

### **Política educativa y evaluación docente**

En 2015 se aplica la reforma educativa que conlleva estrategias enfocadas a medir la efectividad docente. Se manifiesta la necesidad de establecer procesos de autoevaluación institucional, donde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior como instancias evaluadoras y el Programa de Mejoramiento del Profesorado, en su momento, ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (perfil deseable), establecieron criterios medibles para determinar la calidad institucional y del profesorado con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes.

Esto requería establecer políticas explícitas por parte del gobierno, quien propuso un programa de “Escuelas de calidad”, que implicó establecer criterios para evaluar el desempeño docente. Cada institución trabajó estableciendo indicadores de evaluación en programas de estímulo como criterio de desempeño académico. La OCDE (2010), en su diagnóstico de la actividad docente de educación superior, planteó cinco temas críticos: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. En la actividad docente hizo hincapié en carencias de habilidades pedagógicas, en una deficiente preparación disciplinar, el escaso personal de tiempo completo y la poca relación entre enseñanza e investigación.

Ante esas dificultades surgieron medidas para favorecer la movilidad de los docentes, concertar acuerdos de formación de profesores en servicio, y mejorar los criterios de promoción vinculados a la evaluación. Entre las recomendaciones, están los derechos y deberes de los docentes que determinaron acciones para una enseñanza eficaz, el desarrollo personal que lo lleve a ser un buen profesor y con principios éticos respecto de la labor intelectual. Las instancias evaluadoras sugieren que la Evaluación Docente (ED) debe: tener una función formativa, elaborada con criterios académicos, considerar las diferencias y capacidades personales, la importancia de la transparencia, y el uso de los resultados.

Las instituciones debieron enfocarse en actualizar y mejorar sus competencias, estimular la innovación en planes de estudio y métodos de enseñanza; garantizar condiciones profesionales y financieras apropiadas y, promover la investigación.

Estas sugerencias se convirtieron en indicadores de evaluación institucional; las universidades, como la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), han acogido las mismas para responder y adaptarse a la política planteada, muchas de ellas sin valorar su trascendencia. En las universidades, en general, se vive una vorágine de compromisos, Facultades separadas, individualismo, condiciones de fragmentación de la persona y de las formas de trabajo que llevan a atender las necesidades inmediatas: disciplinar, personal y de procedimiento; además, excesiva burocratización sin pensar en un proyecto común y a futuro, y mucho menos trabajo compartido, colegiado y, en muchos casos, prácticas de simulación (Buendía, 2013 y Tedesco, 2014).

Actualmente, los programas institucionales de estímulos al desempeño docente, considera la ED como un criterio de evaluación institucional, enfocándose en medir los grados académicos, el tipo de programa del cual se graduó, el número de materias frente a grupo, cantidad de asesorías ofrecidas, elaboración de material didáctico, los cursos a los que asistieron, tutorías (a cuántos alumnos atendieron), número de productos, en qué tipo de revistas publica, si hace investigación, entre otros criterios.

Se evalúa la producción sin considerar las implicaciones de ésta, y sin importar sus características. Se evalúa desde una perspectiva parcial del trabajo docente a lo que Ezpeleta (1992) denomina trabajo invisible del profesor. En ocasiones es más considerada la apreciación del estudiante sobre la clase, esto ha provocado un malestar docente, pues se percibe no reconocido, ya que los estudiantes viven con desdén la evaluación porque piensan que ésta no repercute en la mejoría de su aprendizaje (Rueda, 2008).

En las instituciones de educación superior, los sistemas de evaluación docente tienen las siguientes características: forman parte de la vida académica, son una condición para acceder a una compensación salarial o concursar por una plaza, obtener algún privilegio o ser diferenciados para alguna tarea específica, en su mayoría no existe la retroalimentación para la toma de decisiones, o para la organización y planeación de estrategias de intervención académica en aras de la mejora continua al interior de la Facultades y de la práctica docente, que pueda incidir en el aprendizaje de los estudiantes.

El uso y efecto de una política de ED interna implica tener en cuenta un conocimiento más amplio para la toma de decisión institucional, así como, el análisis, sistematización y difusión de la información derivada de dicha política a los interesados. Los efectos suponen un proceso de seguimiento, información, valoración al sentirse parte del proceso. Los autores reflexionan acerca del impacto de las políticas de evaluación institucional y en los académicos, estos últimos se han visto sometidos a un gran estrés y han tenido que reorientar sus prácticas académicas para cumplir con los criterios establecidos por las instituciones (Arbesú, *et al.* 2006).

Para justipreciar la ED es preciso visibilizar la profesión académica desde la heterogeneidad, pues los perfiles de formación de los profesores son diversos. Tal pluralidad da lugar a configuraciones en el trabajo docente variadas y complejas, con condiciones laborales muchas veces adversas. Adicional a lo anterior, los maestros tienen una práctica educativa relacionada con el campo disciplinar al cual pertenecen; por lo tanto, su didáctica representa éste y al campo

profesional al que se enfoca. Tal práctica docente expresa al *ethos* al que pertenece y define su enseñanza; así mismo, incide en el ejercicio docente la forma de contratación, que muchas veces es poco favorable al propio gremio docente, en especial para los/las maestros(as) contratados(as) por honorarios, por ejemplo.

La ED, al establecer parámetros estandarizados para medir el desempeño del profesorado, homogeniza las formas en que la enseñanza se valora y, por tanto, el cómo debe ejercerse. Tal forma de evaluar, sin dar lugar a las diferentes características disciplinarias o a los diversos *ethos* de cada comunidad académica, muestra la necesidad de pensar que el profesorado universitario es cada vez más diverso y, por lo mismo, evaluado de otra forma.

Además, se requiere valorar la exposición cada vez mayor a los cambios tecnológicos (más evidentes por la pandemia) que exigen ser dominados, para transitar en los espacios de formación universitaria. Ignorar los cambios en el contexto sociocultural, político y educativo inmediato al diseñar propuestas de ED que sostengan una mirada unívoca sobre cómo debe ser el profesor universitario, es una necesidad, pues cualquier instrumento que se diseñe no tendrá congruencia ni validez al tomar como punto de partida un modelo, y no la variedad de las prácticas que se ejercen para formar profesionales en la docencia.

Es importante señalar un ejercicio de la calidad educativa más integral. Como comunidad universitaria propiciar una cultura de la evaluación docente con carácter reflexivo y crítico, de forma permanente, con responsabilidad social frente al compromiso de la función docente, y de forma inclusiva y equitativa respecto a los distintos actores universitarios: docentes, estudiantes, administrativos, directores, coordinadores. Se requiere una evaluación docente que dignifique el hacer del profesorado a través de la retroalimentación justa y respetuosa que ofrezcan estudiantes y pares a las diversas prácticas de enseñanza que coexisten en la universidad. En suma, la evaluación docente no debe dejar de lado la transformación de la realidad.

Un paso inicial para gestar esta cultura de evaluación conlleva tener claridad sobre los alcances institucionales para impulsar la transformación continua de las prácticas de enseñanza por convicción y con genuino interés en la formación de profesionales, no solo para cumplir indicadores, sino como parte de la función social de la universidad: transformar la realidad.

### *Culturas nacionales e interculturalidad en la Universidad*

En el siguiente apartado, se muestra una descripción cuantitativa de adscripciones de culturas nacionales que invita a pensar en los procesos de configuración de las universidades como universos interculturales. Un panorama de esta configuración, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), se muestra a través de datos que reflejan nacionalidades presentes y su distribución porcentual por facultades y sexo. Mostrar universos sobre las diversas culturas nacionales presentes en la universidad contribuye a pensar en formas de trabajo educativo no atrapados en una forma de valoración y conducción dominante: la inherente a la política educativa que pretende homogeneizar lo diverso por medio de la evaluación y el financiamiento. No se recurre a la noción de multiculturalidad por ser distinta a la interculturalidad. De ahí que

no se utilizó y se prefirió cultura nacional. La multiculturalidad responde a políticas que sólo muestran sin reconocer las distintas adscripciones. La apuesta del trabajo es ver cómo se dan las interacciones.

### **Cultura Nacional, interculturalidad y universidad**

Para comprender, *grosso modo*, cultura nacional Luis Villoro (1998) definió nación como una “esfera objetivada en lengua, uso de la tecnología, ritos, creencias religiosas, saberes científicos producidos, instituciones sociales creadas, es decir, que es un ámbito compartido de cultura” (p.14). Estos ámbitos compartidos de cultura nacional quizás tengan relación con las prácticas socioeducativas que se desarrollan en la UAQ, en donde laboran académicos de diversas naciones/regiones del mundo: nor-africanos, estadounidenses, argentinos, brasileños, cubanos, italianos, colombianos, sólo por mencionar algunos.

Si la cultura nacional refiere a lengua, creencias, saberes y ritos, su articulación relacional con respecto a otras culturas se torna fundamental para comprenderlas en un entramado más complejo. Uno que dé cuenta de relaciones interculturales. De acuerdo con Gunther Dietz (2017) el concepto de interculturalidad es polisémico y refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. (p.192)

Asimismo, Dietz hizo énfasis en que la interculturalidad es concebida como una “*provocada*” por la migración y otra que está enfocada en las interacciones de los pueblos originarios y la cultura nacional.

Para el caso que nos ocupa, los académicos migrantes de otras nacionalidades, no es posible dejar de lado las huellas de las migraciones internacionales en la configuración de Centros de Investigación, como es el caso de El Colegio de México, Cinvestav, y en la historia de algunas universidades nacionales como la UNAM, la UAM y estatales, como BUAP y la propia UAQ. Migraciones que fueron en su momento exilios que, mediante gestiones políticas de migración calificada, aportaron miradas que luego se mixturaron con la cultura nacional mexicana (Yankelevich, 1998; Belausteguigoitia, 2009; Izquierdo, 2016)

Estas migraciones respondieron a momentos y contextos políticos marcados por décadas, los cincuenta, sesenta y noventa, como grandes bloques de migración calificada. Para el segundo milenio –Siglo XXI– la migración de académicos aparece en un orden que responde al carácter global transnacional en el que la Universidad ha estado, como se mencionó en la introducción general. Este orden es acorde, siguiendo a Santos (2021), a una lógica mercantilizada de la migración. Es de índole distinta a las migraciones previas, que estuvieron dentro de una lógica de exilios-migraciones, calificadas mediante acuerdos políticos internacionales, y no tanto como decisiones basadas en búsquedas de trabajo en el mercado mundial académico.

Dietz (2017) invita a comprender la interculturalidad como de naturaleza híbrida, procesual y contextual. Bajo esta mirada, algunos datos que se muestran en este apartado intentan aproximar al universo de relaciones interculturales que se despliegan en el contexto universitario.

### **Querétaro y su dinamismo demográfico**

El estado de Querétaro está configurado por su naturaleza industrial en una lógica global, como una economía en constante movimiento. De acuerdo con el Breviario Demográfico del Estado de Querétaro 2021 en

Querétaro, mientras la población nacida en la entidad casi duplica en tres décadas, la que nació en otros estados casi se cuadruplica y la que proviene de otros países se multiplicó por 12 veces (...) Finalmente, en 2020, de los 2.37 millones de habitantes en Querétaro, 1,648,076 nacieron en el estado, 686, 545 nacieron en otra entidad y 24, 239 habían nacido en otro país. (Coespo 2021; p. 93)

El dinamismo migratorio en la entidad es alto si consideramos sólo la migración; pero si profundizamos en la migración internacional podemos ver que hay un incremento sustantivo si lo comparamos con cifras de 1990, en donde las personas nacidas en otro país representaban un total de 1, 994 (Coespo 2021).

Estos datos son importantes en sí mismos dado que muestran demográficamente el dinamismo poblacional. Si queremos comprender a profundidad, y desde otros enfoques este fenómeno, se verá que los flujos migratorios son de diversa índole, dado que responden a múltiples motivaciones: económicas, políticas, culturales y afectivas. El fenómeno migratorio es rico en términos de causas y lo es también como proceso de orden signifiicante, es decir, de las diversas formas que adquiere socialmente cómo se vive ser un migrante de una cultura nacional distinta a la mexicana.

Hay un universo plural que configura a la UAQ que da cuenta de esas otras identidades que están circunscritas como culturas nacionales relacionadas; éstas constituyen a sujetos académicos migrantes (Izquierdo, 2016). Isabel Izquierdo mencionó que hay una tendencia en México al desarrollo de estudios que hablan de “migraciones sin sujetos”. Es decir, de migraciones que borran o invisibilizan las condiciones de migración en la inserción laboral, como es el caso de los académicos o científicos.

En este tenor –y como antecedente de trabajo inédito en Querétaro, Roitman 2012)– interesa indagar qué sucede con los sujetos migrantes académicos en la UAQ. Los datos que se presentan constituyen parte de una investigación en curso. Aquí se ilustra una primera aproximación descriptiva a lo que acontece con la población académica cuyo lugar de nacimiento no es el mexicano.

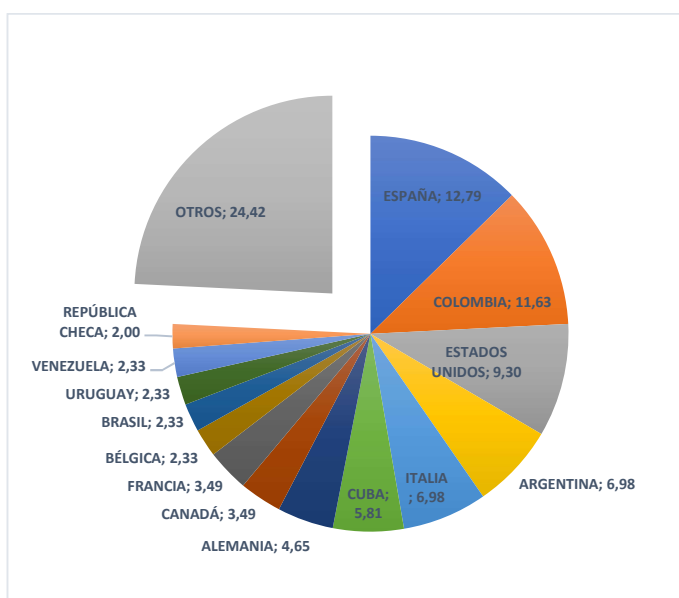
El tratamiento, por lo tanto, es de una primera mirada sobre cuántos sujetos académicos migrantes actualmente laboran en la UAQ, qué culturas nacionales los constituyen y cómo están

distribuidos por Facultades. Quizás con este primer vistazo pueden irse ubicando un segundo momento de investigación que pretende ahondar en las prácticas socioeducativas que los configuran como académicos migrantes.

### Breve demografía de los académicos migrantes

De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de la Dirección de Planeación y Gestión Institucional, en marzo de 2022, hay un universo de 86 académicos migrantes nacidos en 30 naciones distintas, laborando en diversas Facultades de la UAQ. Esta población está distribuida por sexo en 54 hombres y 32 mujeres.

GRÁFICO 1 PORCENTAJE DE ACADÉMICOS MIGRANTES POR PAÍS DE NACIMIENTO



*Nota:* Elaboración propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Planeación y Gestión Institucional. UAQ. Marzo 2022.

Como se muestra en el gráfico vemos que la distribución porcentual de las distintas nacionalidades resalta la de Otros con un 24.42% por ciento con respecto al total. Esta porción de población representa un total de 17 países con un solo académico migrante. Estos países son Argelia, Armenia, Austria, Bolivia, Chile, Escocia, Guatemala, Honduras, Hungría, India, Líbano, Lituania, Marruecos, Nicaragua, Nueva Guinea, Suiza y Ucrania.

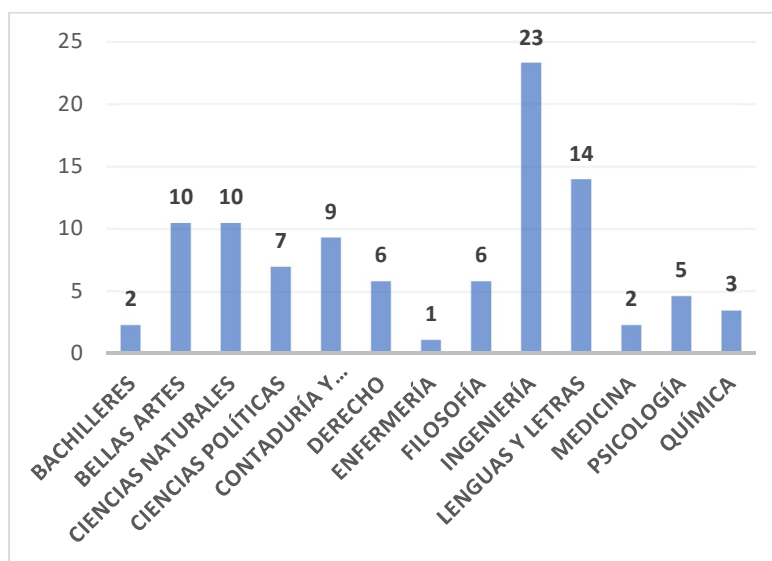
El universo de 86 migrantes académicos se encuentra distribuido por encima del diez por ciento entre colombianos y españoles; mientras que por debajo del diez por ciento hasta un

cuatro por ciento se encuentran en orden de representatividad estadounidenses, argentinos, italianos, cubanos y alemanes. Del tres al dos por ciento corresponden a países como Canadá, Francia, Bélgica, Brasil, Uruguay, República Checa y Venezuela.

De los 86 migrantes académicos, 34 cuentan con tiempo completo. Distribuidos en 21 hombres y 14 mujeres.

Si los datos son desagregados por Facultades es interesante notar que las Facultades con menor participación porcentual son las Facultades de Enfermería, Medicina y Escuela de Bachilleres (2 a 3 por ciento). Mientras que las que aglutinan entre el 5 al 7 por ciento son Psicología, Derecho y Filosofía. Las Facultades de Ciencias Naturales, Bellas Artes y Contaduría y Administración tienen una distribución porcentual de 10 al 9 por ciento, respectivamente. Destaca la Facultad de Lenguas y Letras con un 14 por ciento del total de migrantes académicos, mientras casi duplica esta distribución la Facultad de Ingeniería.

GRÁFICO 2 PORCENTAJE POR FACULTAD DE ACADÉMICOS MIGRANTES NO NACIDOS EN MÉXICO



*Nota:* Elaboración propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Planeación y Gestión Institucional. UAQ. Marzo 2022.

Este panorama muestra que nuestra universidad es diversa en tanto culturas nacionales representadas en académicos migrantes que crean, que producen una vida académica que se decanta en prácticas socioeducativas que se documentarán en un segundo momento de la investigación en curso.

## **Comentarios provisionales**

Si bien en esta primera etapa se trata de describir poblaciones y nacionalidades de los sujetos académicos migrantes, la interculturalidad invita a comprender las relaciones entre ellos y una cultura nacional que acoge al inmigrante académico que, a su vez, de forma recíproca contribuye a un pluriverso socioeducativo a explorar.

Sobre la base de los datos ofrecidos es factible avizorar que la diversidad cultural, que obsequian los migrantes laborando en la UAQ, se manifiesta en sus prácticas educativas y en sus formas de relación institucional. Las formas dominantes de evaluación docente, devenidas de políticas educativas llamadas neoliberales, requieren valorar de manera más acentuada el pluriverso educativo en la UAQ y en las demás instituciones de educación superior.

### *Universidades para el bienestar Benito Juárez García*

#### **Introducción**

Esta parte enuncia un par de características de estas universidades. Tal pretensión se justifica por el paupérrimo conocimiento de esas instituciones. Baste decir que en Google Académico sólo está un artículo que las analiza; aunque en YouTube sí hay videos que dicen cómo son; van desde descripciones de funcionarios del gobierno actual, hasta reconocidos detractores de la 4T.

¿Por qué ofrecer esta información? Acaso egresados de educación media superior pueden estudiar en las Universidades para el Bienestar, sólo que ignoran esta oferta educativa. Otro motivo estriba en que egresados de educación superior son potenciales profesores de ellas. Se brinda esta información por la conveniencia de generar una opinión pública que se apropie de esta oferta educativa: Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ).

También se abordan porque es preciso matizar algunos juicios provenientes de investigaciones soportadas por el empleo de un sistema de información geográfico (Mejía Pérez y González Callejas, 2021) y por el software Quantum Geographic Information System (González Callejas, Mejía Pérez y González Reyes, 2021). Otros juicios que también conviene matizar son producidos por el análisis de documentos (Miller, 2021). Asimismo, se plantea por la urgencia de incentivar investigaciones que permitan conocerlas con mayor precisión para, así, recuperar sus ofertas pedagógicas.

#### **Algunas características de las UBBJ**

Este tipo de universidades está dentro del esfuerzo gubernamental de incrementar la matrícula de las instituciones de educación superior: 2,057,249 en el año 2000 a 4,561,792 en 2018 (SEP, 2018); de manera más específica, aumentarla en provecho de poblaciones carentes –o sin atención suficiente– de este nivel educativo; por caso, existen Universidades Públicas Interculturales, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas o Institutos Tecnológicos Federales.

Las UBBJ no son una ocurrencia, no carecen de antecedentes ¡Claro! Se diferencia de las previas por su orientación:

En el Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García consideramos que nuestros estudiantes y docentes deben contribuir con su conocimiento y esfuerzo al desarrollo de su comunidad. La nuestra es una propuesta de inclusión de aquéllos a quienes se ha negado el acceso a la educación superior y se les ha excluido de una participación plena en la vida social y en el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos. Aspiramos a que se comprometan con la transformación profunda de nuestra sociedad. (Organismo Coordinador, 2021, p. 2)

En la actualidad existen 145 sedes en 30 entidades federativas de México, en ellas están inscritos 37,585 en el ciclo 2021-2 (UBBJ, 2021). Las UBBJ ofrecen las áreas del conocimiento: desarrollo regional sustentable (5 programas de ingeniería); procesos agroalimentarios (6 ingenierías); patrimonio histórico, cultural y natural (7 licenciaturas); energía (10 ingenierías); estudios sociales (5 licenciaturas); y salud (3 licenciaturas). Destacan programas como licenciatura en medicina integral y salud comunitaria, ingeniería en gestión integrada del agua, licenciatura en formación docente en educación básica bilingüe (maya-español) patrimonio histórico y cultural de México, por ejemplo.

### **Críticas a las UBBJ**

Algunos juicios que conviene matizar aluden a:

[...] este Programa [el de las UBBJ] pretende dar la vuelta a estrategias de atención focalizada del neoliberalismo, haciendo exactamente lo mismo: reduce la política social a la compensación de la pobreza por vía de la inclusión educativa y una beca sin proponer de forma integral una alternativa al progreso educativo y sobre todo a la mejora de resultados; en cambio, los despolitiza y los reduce a clientelas políticas. (Miller Flores, 2021, p. 91)

Es preciso reconsiderar esa conclusión porque ese estudio se limitó a analizar documentos; por lo mismo, desconoce lo que sucede en los procesos educativos, no investigó sucesos institucionales de las UBBJ ni indagó procesos áulicos; con tales insuficiencias: ¿cómo afirmar que no proponen una alternativa al progreso educativo?, ¿sobre qué bases afirman que las UBBJ despolitizan y convierten en clientelas políticas a los agentes universitarios?

Otra crítica:

Más allá de las dificultades operativas que ya comienzan a presentarse... el propio diseño de las UBBJG muestra importantes inconsistencias de origen, pues al parecer la definición de los criterios tiene que ver más con un voluntarismo fundado en posturas ético-políticas y en los dividendos del uso político-electoral de un programa social que en criterios estrictamente educativos. (González Callejas, Mejía Pérez y González Reyes, 2021, p. 12)

Lo que este artículo afirma sobre las UBBJ: “fundado en posturas ético-políticas y en los dividendos de uso político-electoral”, lleva a cuestionar: ¿las posturas ético-políticas no son criterios estrictamente educativos?; además, estos enunciados: “dificultades operativas”, “voluntarismo” y “uso político-electoral”, atribuidos a las UBBJ, conducen a sondear si ¿fueron observadas gracias al sistema de información geográfico?, ¿tienen estudios acerca de la orientación del voto de alumnos(as) o profesoras(es) para constatar la orientación electoral?, ¿saben de resultados de votaciones que muestren los “dividendos del uso político electoral”?

En otro artículo la conclusión preliminar establece: “grandes expectativas, objetivos difíciles de cumplir” (Mejía Pérez y González Callejas, 2021, p. 111. Sus bases para afirmarlo devienen del estudio de tres de los diez criterios que establece la Coordinación de las UBBJ, para definir la ubicación de los planteles: población, pobreza y oferta de educación superior en la zona de influencia de la UBBJ a instituir.

Los resultados del estudio basado en un Sistema de Información Geográfico establecen:

De seguirse la tendencia que hemos encontrado, es probable que la incorporación de los siete criterios de definición de las sedes de las UBBJ restantes disminuyan el número de localidades idóneas para cumplir con los objetivos del programa. (Mejía Pérez y González Callejas, 2021, p. 111)

Conviene resaltar que los autores indagaron criterios para ubicar las UBBJ, no así el cumplimiento de sus objetivos: ¿Cómo admitir que los objetivos que se proponen las UBBJ no se cumplirán –o no se logran– al no seguirse con todo apego los criterios para establecer una UBBJ? Sin decirlo de manera tajante, los autores Mejía Pérez y González Callejas (2021) estipularon una relación mono causal: criterios de ubicación-logro de objetivos.

El adjetivo idóneas lo reducen a cumplir los 10 criterios, no tanto a las formas de trabajo ni los resultados de las UBBJ. Hay que reconocer que las grandes expectativas que alientan a las UBBJ sí van de la mano de objetivos difíciles de cumplir; por ejemplo, transformar las condiciones donde estén ubicadas.

Una posible comprensión, para entender las preguntas y críticas a los artículos, esté en algunas fuentes de información consultadas por los autores de los tres artículos antes citados. Entre otras están: Animal Político; Blog Educación Distancia por Tiempos; El Heraldito; El País; La Crónica; La Vanguardia; López Dóriga Digital; mexicanos contra la corrupción e impunidad; Milenio; Nexos; Universal (todos en línea).

Sin ser monolítica la orientación política de esos espacios informativos, quizá sea aceptable que coinciden en que, en mayor o menor medida, su línea editorial está orientada a descalificar las obras de la 4T. Es preciso añadir que esas fuentes no son las únicas. En los tres artículos citados también hay citas de revistas como Investigación Educativa del COMIE, Perfiles Educativos, Revista de la Educación Superior, por ejemplo.

## **Necesidades devenidas de las UBBJ**

Véase una fotografía de una sede de una UBBJ. Tal vez ella dé idea de cómo son estas universidades.

**IMAGEN 1** UBBJ SEDE EZEQUIEL MONTES, QUERÉTARO; LICENCIATURA EN MEDICINA INTEGRAL Y SALUD COMUNITARIA.



*Nota:* Fuente Organismo Coordinador UBBJ (2021).

Es preciso que los investigadores educativos indaguen las UBBJ con bases adicionales a los análisis documentales y los estudios basados en sistemas de información geográfica; por ejemplo, se requiere conocer sus formas de trabajo porque quizá enseñarían a superar fuertes limitaciones: *curricula* como planes educativos y como prácticas educativas, sin recursos suficientes. Conocer de forma más objetiva a las UBBJ permitirá valorar lo que acontece en ellas. Así se retroalimentarán y serán más eficientes y armónicas en su voluntad-deseo ético-político de comprometerse a transformar nuestra sociedad.

Valiosa lección que, desde ya, las instituciones de educación superior deben retomar como finalidad. Es preciso recuperarla para encaminar de manera diferente a la universidad con una tendencia a su norteamericanización, planteada por Weber (1991) desde el siglo pasado. La universidad llamada de papel (Porter, 2003) domina, pero no guía intelectual ni moralmente; más bien, orilla a sus académicas(os) a atesorar evidencias. Seguramente el propósito de transformar nuestra sociedad es un fin trascendente más plausible.

### *Reflexiones finales*

El dominio de una forma de la universidad norteamericanizada, a pesar de sus criticadas bases y fines, incrementa la exigencia de cumplir los programas de evaluación con base en la medición de productos. Incluso domina aun cuando las circunstancias, derivadas de la crisis estructural generalizada, exhorten a transformar la realidad. Ese dominio tiende a homogeneizar el trabajo académico, invisibilizar prácticas educativas contrahegemónicas y obviar aportaciones de sujetos inmigrantes en la UAQ y, en general, en la universidad pública mexicana.

Lo paradójico está presente en tanto existen deseos académicos distintos de aquellos que se asocian a la universidad dominante. Tales deseos de cambiar que aún no se materializan en otra forma de universidad y en otras formas de ser universitarios(as). Por supuesto, persisten los intereses orientados por la política educativa neoliberal. Minorías, tanto culturales de otras naciones, como las presentes en las UBBJ concitan a recrear lo universitario orientado por condiciones más equitativas, justas e incluyente que no demeriten la diversidad de prácticas educativas y de los y las académicos.

### *Referencias bibliográficas*

Arbesú, M., Díaz Barriga, A., Elizalde, H., *et al.* (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: Un estado de conocimiento del periodo 1990-2004. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* no. 48. II. pp. 27-58 Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829002.pdf>

Bauman, Z. (2019). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

Belausteguioitia, M. (edit) (2009). *Enseñanzas Desbordadas*. UNAM. México.

COESPO (2021). Breviario Demográfico. Poder ejecutivo del Estado de Querétaro. Consejo Estatal de Población del estado de Querétaro. <https://issuu.com/gobqro/docs/breviario-2021>

Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre educación*. 2(3): 1-19.

[http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse\\_a2\\_n3\\_jul-dic2011\\_buendia.pdf](http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_buendia.pdf)

Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos* Vol. XXXV, No. Especial, IISUE UNAM.

Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., *et al.* (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*. 39(157), 200-219.

<https://iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-157-queriamos-evaluar-y-terminamos-contando-alternativas-para-la-evaluacion-del-trabajo-academico.pdf>

De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México IISUE-UNAM.

Díaz-Barriga, A. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés.

Díaz-Mejía MC, Ibarra, L. R. (2017). La academia campo laboral ¿in-satisfactorio, inseguro, des-igual? En: Reyes, V. Alvarado, Ma (coord.) *La educación en México. Escenarios y desafíos*. México: UABJO-Juan Pablos editor, 237-260.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. Recuperado en 30 de marzo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es).

Ezpeleta, J. (1992) El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva antropología*. 12 (42). 27-42.

Gil, M. (2013). La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en blanco. Revista de Educación*. (23), p.157-186. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805008.pdf>

Gil, M y Contreras. L. E. (2017). El sistema nacional de investigadores ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*. 46(184), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004>

González Callejas, J. L., Mejía Pérez, G. y González Reyes, H. (2021). Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23, e27, pp. 1-15.

Habermas, J. (2010). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Izquierdo, I. (2016). Sujetos Académicos Inmigrantes y estrategias identitarias. En *Identidades en movimiento: inmigrantes en el México Contemporáneo*. México: Fontamara/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Liotard, J. F. (1991). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa.

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://www.oecd.org/mexico/>

Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (2021). Estatuto Académico.

[https://framework-cdn.gob.mx/applications/ubbj/basicos/Estatuto\\_academico.pdf](https://framework-cdn.gob.mx/applications/ubbj/basicos/Estatuto_academico.pdf)

Porter, L. (2003). *Universidad de papel*. México: CEIICH-UNAM.

Roitman, P. (2016). Lo borroso en la emergencia del límite de la identidad. En *Identidades en movimiento: inmigrantes en el México Contemporáneo*. México: Fontamara/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-15 Universidad Autónoma de Baja California. México.

Rueda, M. Díaz-Barriga, A. Díaz Barriga, F. (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM/UAM/ UABJO

Salas, I. A. Buendía, A. y Pérez, A. B. (2019). Apropiación de las políticas públicas en universidades mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la Educación Superior*. 48 (191): 25-49 satisfactorio, in-seguro, des-igual?

<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/836/295>

Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo Veintiuno.

Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO

Secretaría de Educación Pública (2018). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2017-2018. Recuperado de: <https://www.planeacion.sep.gob>.

Tedesco, J. C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE UBBJ (2021). Estudiantes por sede ciclo 2021-2. Recuperado de:

[https://frameworkgb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/estudiosydocentes/Estudiantes\\_docentes\\_por\\_Sede\\_2020.pdf](https://frameworkgb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/estudiosydocentes/Estudiantes_docentes_por_Sede_2020.pdf)

Villoro, L. (1999) *Estado plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós - Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

Weber, M. (1991). *El político y el científico*. México: Premia Editorial

Yankelevich, P. (1998). *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*. México: SER. ITAM. Plaza y Valdés.

## DESARROLLO ACADÉMICO PROFESIONAL CONTRASTES EN EL PRODEP- UAZ

Ma. Cristina Recendez Guerrero

Miguel Omar Muñoz Domínguez

### Resumen

Para cumplir con sus funciones sustantivas, la Universidad Autónoma de Zacatecas, hasta el periodo 2018-2019, cuenta con una planta de 2,814, de estos 917 mujeres y 1272 hombres. Del total de docentes, la universidad cuenta con 1,115 de Tiempo Completo. En el presente capítulo considerando el personal que labora en las Unidades Académicas y sus programas, el objetivo es describir el desarrollo académico profesional, delimitado a los y las docentes de tiempo completo, que son a quienes van dirigidos los programas de política pública: el SNI, el Programa de Perfil Deseable y Cuerpos Académicos. Se consideran los planteamientos teóricos de Weber, (1976); Aboites (2001,2019); (Gil Antón (1994); Garduño (1997). La metodología empleada es analítica y cualitativa, utilizando bases de datos de la dirección de recursos humanos y de PRODEP, los programas analizados desde el enfoque de las evaluaciones reúnen las variables e indicadores de capacidad y calidad académica necesaria para verificar el avance del desarrollo académico profesional. Las principales variables evaluadas son docencia, investigación, tutorías, gestión y producción. Se concluye que el impacto de los programas federales es positivo entre docentes de T.C., pero al tratarse de programas selectivos, han segmentado y excluido a la mayoría, docentes quienes por carecer de algún requisito quedan fuera de los programas, invisibilizando su desarrollo académico se incorporan a la dimensión de la segmentación y la desigualdad docente.

En las últimas tres décadas, en México las universidades públicas han estado sujetas a una serie de políticas públicas gubernamentales derivadas del funcionamiento del modelo económico globalizador que se expandió desde los ochenta del siglo pasado, las políticas han tenido por eje rector la evaluación de la calidad en diferentes vertientes, al tiempo que se han utilizado para transformar la organización y administración de los recursos humanos, físicos, materiales, en particular, el modelo educativo. Su aplicación obedeció a “la necesidad simbólica, política y práctica de un mayor protagonismo federal en la transformación de las instituciones de educación –en particular de la educación superior–” (Acosta, 2006, p. 82).

En el contexto actual, los docentes investigadores que laboran en las universidades públicas, han dejado atrás los conflictos ético personales, grupales y colectivos surgidos al calor de aplicación de la política pública de evaluación a la calidad, ya que, inicialmente no existieron nuevos académicos, la política fue puesta en marcha con los docentes que laboraban y estudiantes que transitaban en aquellos momentos en las universidades, actores que fueron naturalizando las demandas del proceso, cambiando en estas décadas el campo y habitus académico.

Como tendencia general, la política vino acompañada de un discurso, de un nuevo lenguaje, siendo los conceptos reguladores del cambio: evaluación, calidad, excelencia, productividad, eficiencia, pertinencia, conceptos que en el ámbito universitario hoy son de uso común, atrás quedo la crítica emprendida por el uso del discurso proveniente de la industria y del mercado aplicado en las instituciones de educación superior (IES) (Aboites, 2012; Ibarra Colado, 2001; Pacheco y Díaz Barriga, 2000). Además del discurso, la política de evaluación emprendida durante la presidencia de Salinas de Gortari a través del Programa de Modernización Educativa (PME) contenía pagos extraordinarios, becas y estímulos, en ese sentido, afirma Aboites (2019) fue una forma de menguar y contrarrestar no sólo el proyecto universitario de nación, además, neutralizó la intención social que se fortaleció en las universidades desde fines de la década de los 60.

La modernización educativa, se centró en la construcción de la individualidad académica. Así, los cambios curriculares, los perfiles de egresados y el desarrollo profesional de los docentes son nociones que se unen al discurso empresarial donde conceptos como calidad, competitividad, planeación, gestión, innovación, responden no sólo a los requerimientos empresariales y a la estrategia económica de mercado, en el campo educativo a la concreción de un nuevo desarrollo académico profesional.

Al respecto, existen diferentes líneas o vertientes que han explicado los efectos y los cambios ocurridos con la implementación de los programas de evaluación entre las vertientes se plantea que estos obedecen a factores exógenos y endógenos (Nava y Alemán, 2021). Para Lora y Recéndez (2011) en la primera vertiente se acatan las decisiones de las políticas macroeconómicas delineadas por organizaciones e instituciones financieras como son el BM, FMI, UNESCO, CEPAL, la segunda, considera que los Estados y los gobiernos implementan internamente políticas públicas para reorientar y crear las nuevas estructuras sobre las que se viene desarrollando el modelo educativo de calidad. En este trabajo, se considera que ambas

líneas aportan y conjugan elementos para implementar las políticas, e impulsan de esa manera el cambio educativo, y en lo individual el desarrollo profesional docente.

Por lo anterior, se vuelve oportuno analizar el desarrollo académico profesional, entendiendo que se razona a partir los requerimientos de la modernización educativa de carácter global, siendo un cúmulo de programas como lo plantea Garduño (1997) es necesario abordar el proceso bajo la descomposición del todo en sus partes, aquí se abordan el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (PRODEP) con los subprogramas de Perfil Deseable (PD) y Cuerpos Académicos (CA).

El capítulo se estructura en tres apartados, en el primero se presenta la revisión de la literatura para definir desde los autores abordados lo que se denomina desarrollo académico profesional. En el segundo se realiza un rápido recorrido sobre la creación de los programas de modernización educativa y sus características, en tercer lugar, se aborda su promoción, aplicación y resultados respecto de los docentes investigadores de tiempo completo (TC) en la UAZ, finalmente se presentan algunas reflexiones.

### *Aspectos teóricos*

La definición de profesión entendida como “la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración” (Garduño, 1997, p. 1), no es ya suficiente para enmarcar las actividades que exige la profesión académica actual.

Actualmente los conocimientos también se han diversificado y sus mecanismos pueden ser explicados considerando relaciones políticas, sociales y económicas articuladas en el proceso estructural del desarrollo del capitalismo, que se funde en un proceso más general denominado racionalidad (Weber, 1976, como se citó en Garduño, 1997). De acuerdo al autor, en el capitalismo “el saber racionalizado se garantiza mediante un título o certificación cuyo valor, en cierta medida es independiente del conocimiento real que el sujeto posee” (Weber, 1976, como se citó en Garduño 1997), así, certificaciones y racionalización unidas, logran un cuadro de relaciones burocráticas entre los sujetos donde queda ausente generar e impulsar proyectos o programas que vinculen sus conocimientos con la sociedad (Aboites, 2001).

Desde esta perspectiva, es evidente que las IES se encuentran insertas en un proceso de organización que en el capitalismo adquirió un tipo burocrático, constituyendo así un tipo de dominación social en el campo educativo. Es decir, una forma dominante de control sobre los hombres, en este caso sobre los académicos. De acuerdo con Garduño la institución y burocracia, constituidas y organizadas por el Estado capitalista moderno posibilita que se genere la estructura burocrática y se constituya en la forma más racional de ejercer la dominación, es decir, son “el conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación, así como un honor estamental muy perfeccionado” (1997). En ese sentido, el académico profesional se convierte en un intelectual y al mismo tiempo es un generador de

conocimientos especializados. Estos conocimientos son determinados por intereses políticos económicos y culturales de carácter social e individual.

Gil Antón propuso una tipología que da cuenta del ordenamiento, de la configuración docente que camino hacia el mercado ocupacional capitalista, para investigar dicha situación propuso tres agrupamientos: génesis, perfiles resultantes y alcances de la profesionalización académica. Esta tipología no es excluyente, sino complementaria. Siguiendo su propuesta, los perfiles profesionales describen el desarrollo académico profesional, se puede hablar de la docencia como una profesión nueva, es decir, la docencia ha dejado de ejercerse sólo como proceso de enseñanza aprendizaje. Como configuración nueva se estructura en cinco categorías: 1) profesionalización por agregación de horas clase; 2) profesional de la docencia; 3) profesional de la docencia y la investigación; 4) profesional de la investigación; 5) profesional para la administración académica (Gil Antón, 1994).

De estos cinco tipos, el que más predomina en las IES y universidades es el profesional de la docencia y la investigación, sin embargo, existe inconformidad entre los docentes debido a que las tareas a cumplir no se pueden delimitar, por lo que, tal profesión pese a su predominio siempre es cuestionada y debatida. No obstante, cada institución tiene una división temporal de las tareas. Estas se encuentran divididas en horas. Por ejemplo, para el caso de la docencia, ésta tiene una cuota máxima de 30 horas (esto incluye la preparación de la clase); y 10 horas de investigación. En otras van de 20 horas de docencia y 20 de investigación. Además, se contemplan dos sistemas; 1. Cuando se imparten clases en licenciatura y 2. Cuando se imparten en posgrados.

Por lo anterior, el desarrollo académico profesional se define como: las personas docentes investigadoras con nombramiento de TC que en la UAZ realizan y desarrollan actividades en 5 ejes fundamentales: docencia, investigación, tutoría, gestión y producción. Estos ejes están desglosados en diversas variables e indicadores sujetos a evaluación, –docencia y apoyo a la misma; desarrollo profesional –impartir y tomar cursos, seminarios, diplomados–; internacionalización; producción –artículos indexados, libros, capítulos de libros–; actividades extracurriculares –organización de foros, congresos, seminarios, jurado; planeación y participación en organizaciones académicas institucionales. Se puede no estar de acuerdo con la definición anterior, sin embargo, el modelo de docencia investigación apuntalado con el paso de los años se concretó cuantitativamente y mediante las evaluaciones de calidad se ha materializado en la adquisición de reconocimientos, para el caso presente, los programas abordados adscripción al SNI, y al PRODEP mediante el nombramiento de PD e integración en CA.

De hecho, se puede observar que entre los distintos programas de evaluación existe un isomorfismo que facilita se conjunten una serie de actividades o acciones académicas que, realizadas de forma individual o colectiva proporcionan los mecanismos para avanzar en el desarrollo académico profesional. En ese mismo sentido, las evaluaciones dan paso a los reconocimientos y certificaciones que simbólicamente significan calidad y prestigio –en ocasiones poder–, en lo económico obtención de recursos extraordinarios.

### *Origen y creación de los programas de evaluación individual.*

En México, después de la revolución los constructores del Estado, primero bajo “el milagro mexicano” y después apoyando al modelo de sustitución de importaciones (ISI), impulsaron en las universidades las licenciaturas tradicionales para “crear un cuerpo de administradores competentes que trabajaran dentro de la burocracia gubernamental” (Babb; 2003:24). Es decir, algunas licenciaturas fueron creadas e impulsadas para capacitar a estudiantes que egresados se convertirían en burócratas al servicio del Estado. Durante esas décadas la profesionalización de los docentes no era prioridad.

Más adelante, por cuestiones de conciliación social y política, después del conflicto del 68, el gobierno de Echeverría mediante ampliación del presupuesto facilitó el crecimiento y expansión de universidades públicas federales y estatales, y con ello, la contratación de profesores. En el presente, pese a las vicisitudes económicas por la carencia de presupuestos o por la diversificación de los mismos las universidades han seguido creciendo, en sus plantas académicas, en la matrícula, en la investigación, en la infraestructura, etc., Ante ello existen otras formas de gobierno, de administración, de profesiones, incluyendo la docencia. Actualmente, para ser un docente han dejado de ser suficientes la pedagogía y el dominio de estrategias didácticas, y los proyectos de investigación social, hoy, ante la incorporación a los estándares internacionales de calidad, ocurrida en México a partir del Tratado de Libre Comercio (TLC-1994) y la incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se exige realizar otras actividades que involucran procesos no sólo de docencia, además, se encuentra presente la investigación científica, la internacionalización, la movilidad, el trabajo en redes nacionales e internacionales, las certificaciones, etc.

Ante la crisis económica ocurrida en la década de los ochenta, y la caída de los salarios, en 1984 es creado el SNI con la intención de retener en las IES a los investigadores de alto nivel (Comas, et.al. 2014), es decir, académicamente se trataba de brindar a “los investigadores más productivos la posibilidad de mejorar sus ingresos económicos, gracias a la obtención de incentivos financieros otorgados selectivamente por comisiones de pares, después de una evaluación de sus publicaciones y de sus compromisos en la formación de recursos humanos” (Didou Aupetit y Etienne, 2009, como se citó en Maldonado, 2010, p. 7). En esa lógica desde su origen el SNI quedó vinculado con mecanismos de valoración de la calidad de los individuos que realizaban investigación, tangencialmente se consideró el proceso de docencia, e inicia el proceso de segmentación y desigualdad en el desarrollo académico profesional.

Actualmente bajo muchas vicisitudes el SNI se ha constituido en una política científica que ha madurado a lo largo del tiempo, el programa realiza una secuencia de evaluación coherente de expedientes entre pares para aprobar las solicitudes, se priorizan los adelantos en la ciencia básica, investigaciones de frontera -nuevos temas u objetos de estudio, nuevas técnicas de investigación, nuevos valores epistémicos, colaboración interdisciplinaria, transdisciplinaria y multidisciplinaria- así como la docencia. La membresía total a enero de 2022 es de 36,714 integrantes, los datos indican que la política y el estímulo al cambio ha sido exitosa.

En los años de la década de los noventa, bajo el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME-90-94) inició en las IES del país, la aplicación de una serie de políticas educativas —programas de evaluación— cuyo objetivo, de acuerdo al discurso oficial, consistía en elevar la calidad del proceso educativo. En ese momento la ANUIES reportaba un total 2,700 IES, y laborando en ellas 104,648 docentes, poco se hablaba y no se especificaba el número de docentes contratados por asignatura, hora clase, tiempo determinado o para cubrir interinatos (Rueda y Canales, 2021).

En ese lapso la interpretación oficial fue que la demanda cuantitativa se encontraba resuelta —incremento en la matrícula- PNME se anunció, el “gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su [capacidad] de respuesta ... a los retos de la sociedad de hoy y a las necesidades que anticipamos para el futuro” (SHCP-FCE, 1994, pp.14-145, como se citó en Ejea;2011, p. 41), a partir de ese entonces serían las necesidades de la empresa y el mercado. Con un fuerte acento en instrumentar la evaluación en el sistema educativo, la política fue valorar la calidad de los docentes investigadores laborando en las IES, tal premura como explican Nava y Alemán (2021) obedeció a factores exógenos, el gobierno federal se encontraba en la búsqueda de mecanismos que le permitieran cumplir con los acuerdos firmados con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y con las recomendaciones emitidas por el Banco Mundial ante la firma del TLC (Lora y Recéndez, 2011).

Poco más adelante, en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE, 1995-2000), la política de evaluación no cambió, las necesidades de la educación se centraron en tres criterios: equidad, calidad y pertinencia, por lo cual, se planteó su fortalecimiento, ya que, era necesario “Asegurar que el sistema nacional de educación media superior y superior cuente con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel, para llevar a cabo las tareas académicas y las transformaciones que requiere la expansión de los servicios y el rápido proceso de avance en el conocimiento científico y tecnológico” (PDE, p. 154). El PDE conjugó para el desarrollo académico profesional varios rubros, entre los principales siguen destacando la evaluación y mejora de la calidad de las IES, así como procesos de competencia individual para la obtención de recursos extraordinarios.

Respecto de la mejora de la calidad docente el PDE había anunciado la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior (PROMEP, 1996) -su antecedente directo lo fue el Programa de Superación Académica (SUPERA). El objetivo general del PROMEP era promover una educación de “buena calidad que forme profesionistas, especialistas, científicos, humanistas, tecnólogos y profesores capaces de aplicar, e innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en la distintas áreas y disciplinas” (DO, 2005), actividades que han elevado el desarrollo académico profesional.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se anunció que para atender problemáticas que aun subsistían el PROMEP fue concluido y bajo una nueva denominación Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior, (PRODEP) los

lineamientos fueron reformados, además, las IES conducirían sus procesos mediante la planeación estratégica inserta en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual se creó con la finalidad de pasar apoyos específicos a proyectos de desarrollo Integral (Comas, et.al, 2014), por otro lado, en el PIFI se “asumió una relación estrecha y directa entre la formación académica del personal docente y la calidad de la educación ofrecida, por lo que retomó como uno de los pilares principales al PRODEP e impulsó el desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA) de las IES públicas” (Comas, et. al, 2014, p. 53).

Las IES siguieron creciendo y para 2005, se reportaron 154,205 profesores de estos el 38.5% estaba contratado de tiempo completo, y el 54% por horas (Rubio, 2006, p. 42, como se citó en Rueda y Canales, 2021). Para el ciclo escolar 2017-2018, sumaron 3,412 IES, laborando en ellas 219,596 académicos (Rueda y Canales, 2021). Sin embargo, también se observa que la contratación de T.C ha ido a la baja, ya que el acceso a una plaza académica vía sindical que regía hasta fines de los noventa casi ha sido suspendida, y continúan al alza las contrataciones de nuevo tiempo completo (PTC) vía PRODEP, se trata de profesionistas académicos altamente habilitados para la docencia, la investigación y la productividad, en los términos que demanda la mercantilización de la educación.

Todo lo anterior se subsume en el propósito general del organismo: “Profesionalizar a las y los Profesores de Tiempo Completo, ofreciendo las mismas oportunidades a mujeres y hombres para acceder a los apoyos que otorga el Programa, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en Cuerpos Académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno”. (PRODEP, 2013). Por otro lado, los aspirantes a conseguir el Perfil Deseable deben cumplir con los siguientes requisitos: desempeñarse como profesores de Tiempo Completo en alguna IES, cumplir satisfactoriamente con las funciones de la Educación Superior, documentar actividades por lo menos durante tres años, contar con el grado de Maestría y/o Doctorado y realizar de manera equilibrada actividades de docencia, investigación aplicada o desarrollo tecnológico, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica (Diario Oficial de la Federación, 28 de diciembre de 2016, p. 1).

Para avanzar en el desarrollo académico profesional el PRODEP, otorga becas o brinda apoyos -recursos económicos- para que los docentes investigadores de T.C. logren su habilitación en otros campus distinto al de su adscripción, estos apoyos son: a) Becas para estudios de posgrado de alta calidad, b) Reconocimiento y apoyos a profesores de tiempo completo con perfil deseable —financiado proyectos de investigación—, c) Apoyo a la reincorporación de exbecarios PRODEP, d) Apoyo a la incorporación de NPTC. Para el lapso comprendido entre 2013 a 2018, el organismo se planteó como propósito central: el fortalecimiento de la calidad y pertinencia en la educación media y superior en la docencia, para que se contribuya al desarrollo en el país. (PRODEP, 2016).

### *Perfil deseable*

El Perfil Deseable, se ha constituido en uno de los indicadores del desarrollo académico profesional que da certidumbre de calidad alcanzada por un docente, o bien, a las instituciones u organizaciones evaluadoras como los CIEES, los COPAES, CACECA, al momento de evaluar un programa. Como se ha mencionado cada IES presta atención en habilitar al mayor número con Perfil Deseable, en el cual, a partir de la evaluación entre pares se evalúan todas las actividades requeridas para el desarrollo académico profesional. El Programa otorga por una sola vez recursos económicos destinados a la adquisición de implementos –equipo de cómputo, bibliografía, y mejora del cubículo–, que favorecen la realización de sus actividades profesionales.

Posteriormente los docentes investigadores, emprenden el largo camino de renovar el perfil deseable cada tres años, o bien, cada seis si la condición laboral lo permite, el último exige impartir docencia en posgrado y licenciatura.

Por otro lado, el PRODEP otorga a las IES la facultad de contratar personal habilitado con perfil deseable mediante el programa de Nuevos Profesores de Tiempo Completo (NPTC). Sin embargo, esta política deja fuera de la selección el contrato colectivo de trabajo y a los sindicatos. Consecuencia de esto, los sindicatos pierden legitimidad y la política los debilita. Así, un sindicato no puede negociar una participación favorable e igualitaria con la base académica. Los programas también han puesto de manifiesto una fuerte sujeción a las relaciones de poder entre los administradores institucionales y los representantes oficiales.

### *Cuerpos académicos*

Los Cuerpos Académicos se definieron como: “grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas” (SEP, 2013, p. 11), se crean dentro de los programas educativos donde imparten la docencia y la investigación. Según la tipología del PRODEP, los CA se clasifican en: Cuerpo Académico Consolidado (CAC), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), Cuerpo Académico en Formación (CAEF). Los integrantes del CAC tienen la máxima habilitación académica: Doctorado.

La SEP, la ANUIES y el PRODEP trabajaron juntos y lograron delinear los rasgos que deben cubrir los académicos para integrar un CA. En ese sentido, el docente-investigador debe trabajar en la generación e integración de líneas de conocimiento acordes a su área de investigación; realizar investigaciones básicas para su aplicación y/o desarrollo tecnológico; mostrar evidencias de su productividad académica; a saber: libros, capítulos de libros, patentes, artículos indexados o arbitrados, consultorías, informes técnicos, etcétera. Agregando que para crear un CA se debe tener una línea de investigación con un mínimo de tres integrantes —el máximo se determinará por los proyectos de investigación— (SEP, 2007, como se citó en Yurén, et. al).

### ***Evolución histórica del desarrollo académico profesional en la UAZ***

Actualmente en el plan de desarrollo institucional, se menciona que la UAZ tiene como misión: “formar a través de programas de calidad, ciudadanos competentes y con reconocimiento social; a través de sus funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación y extensión, impulsa el desarrollo sostenible del estado, la región y el país” (PDI, 2021, p. 65).

Además, existe cierto consenso sobre que las políticas públicas modernizadoras han transformado el trabajo en las universidades, como afirma Acosta, en el modelo ISI, había un fuerte componente ideológico, asentado en el compromiso estatal de financiar de manera incremental a las universidades con respeto absoluto a la autonomía, lo que derivó en un compromiso implícito de relaciones basadas, en lo político, en una negociación constante entre las instancias federales y las autoridades universitarias, y en lo económico-financiero, una fuerte asignación de recursos públicos con independencia de cualquier tipo de evaluación del desempeño de las universidades, lo cual no existe más (Acosta, 1998, como se citó en Ejea, 2011)

Con la modernización, la tendencia ha sido condicionar el financiamiento al cumplimiento de metas y objetivos, además, existe diferenciación de la estructura del financiamiento al separar los recursos ordinarios y extraordinarios, estos últimos condicionados a la competencia entre universidades mediante la presentación/evaluación del PIFI, lo cual implicó transformaciones en las formas de organización y gestión universitaria. La diversificación de recursos extraordinarios –bolsas- para el desarrollo de los diversos programas que otorgan estímulos, profundizó el cambio, este se percibe en la existencia de una burocracia profesional dedicada a la gestión y administración de recursos, que ha adquirido centralidad en la toma de decisiones de la rectoría generándose una tensión permanente y creciente con los tradicionales órganos de gobierno (De Vries, 2001; López y Casillas, 2004, citados en Acosta, 2006). Además, las formas de coordinación sean impuestas o negociadas, han implicado una reforma, un cambio en las prácticas y decisiones autónomas de los actores universitarios, mediante una sobrerregulación a distancia del trabajo académico y administrativo (Acosta, 2006). La UAZ no es ajena a este tipo de autonomía administrativa.

Como se describe anteriormente, el concepto de desarrollo académico profesional definido anteriormente, otorga mayor apertura de valoración a actividades que en el pasado no tenían prioridad y a otras nuevas que se han derivado de la inclusión de la educación en el mundo globalizado. Por sus características y similitudes se eligieron tres programas el SNI, el PRODEP del mismo el Perfil Deseable y los Cuerpos Académicos.

En relación con la UAZ los datos muestran que se cuenta con 2,814 personas laborando en el área educativa. Ejerciendo la docencia e investigación 2,232 (tabla 1). Sin embargo, de estos sólo 1115 es personal de TC, el 50% del total. En el otro porcentaje se encuentran distribuidos los docentes de medio tiempo, hora clase o a tiempo determinado, para quienes el gobierno federal no ofrece una opción de política para lograr ascensos académicos.

TABLA 1 DIVISIÓN POR SEXO DE PERSONAL DOCENTE INVESTIGADOR EN LA UAZ

	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Docente investigador	1344	888	2232	60.22%	39.78%	100.00%

*Nota:* Tomado de la Dirección de Recursos Humanos UAZ, 2022.

La UAZ ha sido históricamente la institución educativa y cultural más importante del Estado desde 1972, año en el que se le otorgó el estatuto de universidad pública, el cual la definió como una institución ‘crítica, democrática y popular’, como los principios esenciales para la autonomía y libertad de cátedra. Durante esa década se fortaleció la rectoría como poder central, e inició el desarrollo del sindicalismo universitario. En relación a la docencia, la apertura de carreras encontró la limitante de carecer de cuadros profesionales que atendieran la demanda, así además, de los profesionistas graduados ejerciendo la docencia, apareció la figura del estudiante/docente (Gil Antón, 1994), para atender el nivel medio superior, este tipo de contratación se mantuvo hasta los primeros años de los ochenta, tiempo en que había aumentado la matrícula femenina y la incorporación de mujeres al trabajo en la UAZ, primero en los espacios administrativos y lentamente en el campo docente (Recéndez y Muñoz, 2014).

En una retrospectiva de la evolución histórica de los docentes, se consideraron las fechas de ingreso o antigüedad registradas en la base de datos de recursos humanos, optando por la formulación de rangos de cinco, para generar una tabla de valores acumulativos a partir de 1975, y hasta el personal contratado en 2019. La tabla 2, muestra una tendencia en aumento en las contrataciones tanto de docentes hombres como de mujeres a través de los años.

**TABLA 2 POBLACIÓN DE DOCENTES DE LA UAZ POR SEXO 1975 – 2019**

Fecha	Femenino		Masculino		Proporción Femenina		Proporción Masculina	
	Docentes	Incremento	Docentes	Incremento	Docentes	Incremento %	Docentes	Incremento %
30/06/1975	24	-	182	-	11.65%	-	88.35%	-
30/06/1980	87	63	432	250	16.76%	262.50%	83.24%	137.36%
30/06/1985	179	92	630	198	22.13%	105.75%	77.87%	45.83%
30/06/1990	259	80	785	155	24.81%	44.69%	75.19%	24.60%
30/06/1995	364	105	971	186	27.27%	40.54%	72.73%	23.69%
30/06/2000	500	136	1168	197	29.98%	37.36%	70.02%	20.29%
30/06/2005	707	207	1393	225	33.67%	41.40%	66.33%	19.26%
15/08/2009	947	240	1674	281	36.13%	33.95%	63.87%	20.17%
30/06/2013	987	40	1425	-249	40.92%	4.22%	59.08%	-14.87%
30/11/2019	917	-70	1272	-153	41.89%	-7.09%	58.11%	-10.74%

*Nota:* Tomado de la Base de datos de la Coordinación de Recursos Humanos, elaboración propia.

Igualmente se observa que la proporción de hombres y mujeres contratadas en el primer lustro de los setentas era de 8 a 1, con los años la tendencia a la baja se mantuvo, en 1975 el porcentaje de las docentes era de 16.65% contra 83.35% de los docentes, cuarenta y cuatro años después la contratación de mujeres superó el doble de su propio género, al llegar a 41.89%, y casi ha igualado a los hombres que alcanzan un 58.11%. Se puede observar un incremento de proporción femenina de 1975 a 2019; de 11.65% a 41.89%. En las últimas administraciones ha existido mayor equidad, los hombres han dejado de ser favorecidos.

### *Universidad, programas oficiales y desarrollo académico profesional*

La contratación del personal docente depende de una serie de factores los cuales se les denomina clasificaciones, la movilidad se obtiene con la anuencia de las autoridades (rector, director y sindicato representados en la Comisión Mixta). La primera clasificación corresponde a la naturaleza del trabajo, la cual define el tipo de actividades a realizar. Siendo una de las

funciones sustantivas la creación y generación de conocimiento se privilegia la contratación de la figura docente/investigador.

Sin embargo, con la política educativa desplegada en el 2000, las autoridades contratan docentes investigadores vía el PRODEP, seleccionando preferentemente a quienes tienen el perfil deseable y se encuentran integrados en algún nivel del SNI, de esta manera, se entra en un proceso de competencia entre pares por el logro de la plaza. Ante esta acción de política pública, las contrataciones sindicales van en declive, y se niega la oportunidad de competir a docentes con doctorado sin reconocimientos, dicha tendencia pone en desventaja a quienes no poseen los méritos académicos, así la desigualdad y la inequidad en el campo universitario están presentes y se profundiza entre docentes.

### *Sistema Nacional de Investigadores*

Respecto de los criterios de evaluación, se requiere grado de doctor y realizar actividades de investigación y gestión en el área de su formación, tener productividad científica y tecnológica, misma que se expresa en la publicación de artículos en revistas indexadas, y en capítulos de libros colectivos e individuales rigurosamente dictaminados, además de patentes. Otras valoraciones, las constituyen la docencia, la formación de recursos humanos –dirección de tesis y titulación-. Según las estadísticas aportadas, la UAZ cuenta con 363 docentes investigadores, lo que significa el 32.5 % respecto del total de docentes de tiempo completo, la tabla 3 muestra el número de docentes de acuerdo con su lugar de adscripción.

**TABLA 3** DOCENTES INVESTIGADORES EN EL SNI POR PROGRAMA DE ADSCRIPCIÓN

Unidad Académica	Valores absolutos			% Respecto a la población por sexo		% Respecto a la población total	
	F		T <sup>total</sup>	F	M	F	M
Ciencias Biológicas	7	3	10	5.19%	1.32%	1.93%	0.83%
Ciencias de la Tierra	2	1	3	1.48%	0.44%	0.55%	0.28%
Ciencias Químicas	7	19	36	12.59%	8.33%	4.68%	5.23%

Contaduría y Administración	3	5	8	2.22%	2.19%	0.83%	1.38%
Cultura	2		2	1.48%	0.00%	0.55%	0.00%
Derecho	1		1	0.74%	0.00%	0.28%	0.00%
Desarrollo y Gestión Pública	1	1	2	0.74%	0.44%	0.28%	0.28%
Docencia superior	3	6	19	9.63%	2.63%	3.58%	1.65%
Economía	4	3	7	2.96%	1.32%	1.10%	0.83%
Enfermería	2	2	4	1.48%	0.88%	0.55%	0.55%
Estudios de las Humanidades	8	5	13	5.93%	2.19%	2.20%	1.38%
Historia	9	10	19	6.67%	4.39%	2.48%	2.75%
Letras	5	1	6	3.70%	0.44%	1.38%	0.28%
Medicina Humana	8	6	14	5.93%	2.63%	2.20%	1.65%
Preparatoria	1	1	2	0.74%	0.44%	0.28%	0.28%
Psicología	11	5	16	8.15%	2.19%	3.03%	1.38%
Agronomía	1	4	5	0.74%	1.75%	0.28%	1.10%
Antropología	1	2	3	0.74%	0.88%	0.28%	0.55%
Arqueología		1	1	0.00%	0.44%	0.00%	0.28%
Ciencia Política	4	8	12	2.96%	3.51%	1.10%	2.20%
Ciencia y Tecnología de la Luz y la Materia	4	14	18	2.96%	6.14%	1.10%	3.86%

Ciencias Sociales	1	4	5	0.74%	1.75%	0.28%	1.10%
Estudios del Desarrollo	4	5	19	2.96%	6.58%	1.10%	4.13%
Estudios Nucleares		5	5	0.00%	2.19%	0.00%	1.38%
Filosofía	1	8	9	0.74%	3.51%	0.28%	2.20%
Física	1	2	13	0.74%	5.26%	0.28%	3.31%
Ingeniería	4	9	13	2.96%	3.95%	1.10%	2.48%
Ingeniería Eléctrica	9	2	51	6.67%	18.42%	2.48%	11.57%
Ingeniería I	2	7	9	1.48%	3.07%	0.55%	1.93%
Matemáticas	5	10	15	3.70%	4.39%	1.38%	2.75%
Medicina Veterinaria y Zootecnia	3	12	15	2.22%	5.26%	0.83%	3.31%
Música	1	3	4	0.74%	1.32%	0.28%	0.83%
Odontología		4	4	0.00%	1.75%	0.00%	1.10%
Total general	135	228	363	100.00%	100.00%	37.19%	62.81%

*Nota:* Tomado de Dirección Académica 2022.

El reconocimiento o nivel se otorga en el área del conocimiento al que se presenta el docente investigador, previa evaluación individual realizada por pares, de las cinco categorías que considera el SNI la tabla 4 se muestra el acumulado histórico de los niveles otorgados.

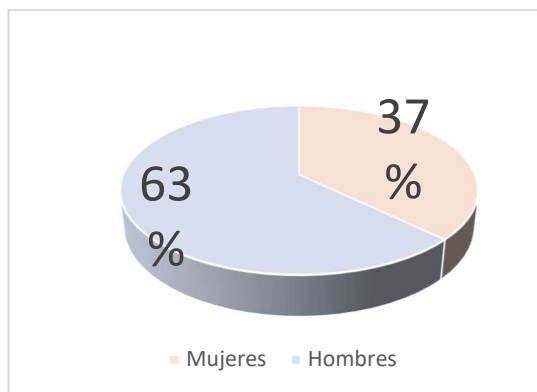
**TABLA 4 INTEGRANTES DEL SNI POR NIVELES Y SEXO**

	SNI	Total
Mujeres	CANDIDATO	53
	NIVEL 1	74
	NIVEL 2	5
	NIVEL 3	3
Total Mujeres		135
Hombres	CANDIDATO	60
	NIVEL 1	136
	NIVEL 2	26
	NIVEL 3	6
Total Hombres		228
Total general		363

*Nota:* Tomado de la Dirección Académica, 2022.

La gráfica 1 muestra respecto del género, equivale a 63% hombres y 37% mujeres, la edad promedio de los integrantes no ha variado, en los diversos niveles se encuentran jóvenes entre 36 hasta mayores de 60 años y más. Como se ha dicho, el nombramiento y nivel otorgado dan fe del grado de desarrollo académico profesional alcanzado por los docentes, además de asegurar su calidad y prestigio.

**GRÁFICO 1 PORCENTAJE HOMBRES Y MUJERES EN EL SNI**



*Nota:* Elaboración propia con datos obtenidos de la secretaría académica, 2022.

### *Perfil Deseable*

De acuerdo con los datos presentados por el PROMEP, de los 1115 docentes de T.C. a febrero de 2022 la UAZ cuenta 626 con perfil deseable, de acuerdo al sexo 269 son mujeres, 357 son hombres, respecto de su género a los hombres les corresponde el 57 % y las mujeres el 49.9%, el porcentaje entre ambos respecto del total general contratado de tiempo completo es de 54.9%, lo cual habla de que las áreas de oportunidad no han sido aprovechadas por los docentes académicos.

**GRÁFICO 2 PORCENTAJE DE PROFESORES PERFIL DESEABLE RESPECTO A SU TOTAL**



*Nota:* Elaboración propia con datos obtenidos de la secretaría académica, 2022.

De acuerdo a otra investigación realizada por Recéndez y Muñoz, (2014), quedo demostrado para el caso de las mujeres que no siempre cuentan con el tiempo necesario que demanda el desarrollo académico, la realización del trabajo doméstico y/o reproductivo limita su disponibilidad de tiempo y con ello sus posibilidades de acceso o beneficio a las oportunidades de formación académica, tampoco existe compromiso institucional, cuyo objetivo sea promover la igualdad de oportunidades, y/o integrar en el ámbito universitario políticas de equidad de género.

### *Cuerpos Académicos*

En las universidades por el impulso de la política federal al desarrollo de los CA la política cobró relevancia, en esta lógica, los integrantes de los CA impulsan el desarrollo académico profesional, apoyándose y desarrollando trabajo colectivo, siendo importante la integración por líneas de investigación, las cuales se definieron como “un conjunto de estudios o proyectos de investigación secuenciales o simultáneos, orientados a resolver una problemática específica de una o más áreas del conocimiento” (Lepe y Magaña 2004:59).

Actualmente, en la Universidad Autónoma de Zacatecas existe un total de 122 cuerpos académicos. Como se muestra en la tabla 5, de ellos, el 45% son liderados por mujeres, es decir, actualmente 51 CA tienen al frente una mujer, y 55% son liderados por hombres, integrados en ellos. Los CA se encuentran integrados por un total 503 docentes investigadores.

**TABLA 5 LÍDER DE CA**

Tabla 5 Líder de CA	Abs	%
F	55	45.08%
M	67	54.92%
<b>Total general</b>	122	100.00%

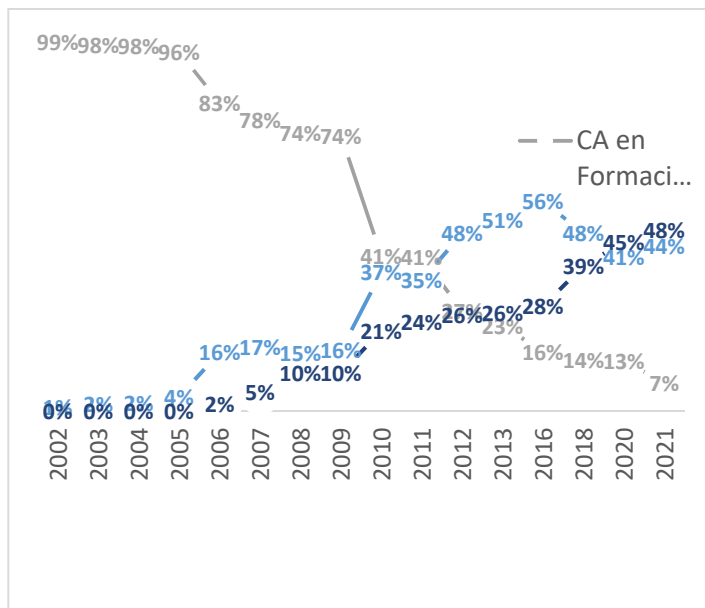
*Nota:* Elaboración propia con base en datos obtenidos de promep

Considerando la tipología los CA inician con la integración de CAEF y CAEC, su tarea inicial era y sigue siendo, realizar y sumar actividades para ser evaluados y conseguir el nombramiento CAC. La evolución de los CA en la UAZ fue de mayor a menor, aunque en los primeros cuatro años sólo se tenían CAEF, en este lapso no hay movilidad los CAEF integrados estuvieron realizando actividades que les permitiera pasar al siguiente nivel.

Inicialmente la administración al frente de PROMEP promovió conferencias y cursos de asesoría, visitas informativas, se crearon y distribuyeron manuales para la integración sin lograr grandes resultados. Lo que privaba eran desacuerdos, inexperiencia, escasa integración e involucramiento en el conjunto de actividades, esta situación se pudo normar cuando vía el PIFI anualmente se determinaban los apoyos económicos para su avance a la consolidación, entre estas actividades se encuentran recursos etiquetados para movilidad académica de docentes y estudiantes, estancias de investigación, publicación de libros, adscripción a revistas indexadas, asistencia a congresos y seminarios.

Como otras universidades, la UAZ ha transitado de un gran número de CAEF a una reducción de los mismos, en la primera convocatoria de 2002 se inscribieron 202 CAEF, a partir de las acciones concertadas de política educativa impulsadas en el PIFI, se empezaron a cumplir los indicadores de calidad, los CA empezaron a transitar hacia la consolidación, en la gráfica 3, se observa que los CA evolucionaron del 0.0% en 2002, a 1.8% en 2006, y para 2020 se ha llegado a 88 CAC, lo que representa el 45% del total general, en ese sentido, la estrategia de intervención y el otorgamiento de recursos PIFI-PROFOXIE, han sido bien administrados y aprovechados, ya que, la planeación estratégica se orienta hacia la consecución de determinados indicadores y metas en el trabajo realizado por los CA.

**GRÁFICO 3** EVOLUCIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS



*Nota:* Elaboración propia con datos de PRODEP, 2022.

Como se muestra en la tabla no. 6, de los 122 CA, el área que tiene el 100 % de CAC es arte y cultura, sin embargo, el área que tiene mayor representatividad con 16 CA es humanidades y educación.

**TABLA 6 CUERPOS ACADÉMICOS REPRESENTATIVIDAD PORCENTUAL POR ÁREA**

Institución/DES	Consolidado	En consolidación	En formación	Consolidado	En consolidación	En formación
ARTE Y CULTURA	4			100%	0%	0%
CIENCIAS AGROPECUARIAS	2	4		33%	67%	0%
CIENCIAS BÁSICAS	6	10	1	35%	59%	6%
CIENCIAS DE LA SALUD	11	8		58%	42%	0%
CIENCIAS SOCIALES	4	9	2	27%	60%	13%
CIENCIAS SOCIO - POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	5	5	1	45%	45%	9%
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	16	7	3	62%	27%	12%
INGENIERÍAS	11	11	2	46%	46%	8%
<b>Total general</b>	<b>59</b>	<b>54</b>	<b>9</b>	<b>N/A</b>	<b>N/A</b>	<b>N/A</b>

La distribución por sexo y por área se presenta en la tabla 7, en ella se observa el predominio femenino en las áreas de arte cultura, ciencias de la salud y ciencias sociales. El predominio masculino se encuentra en las ciencias agropecuarias, ciencias básicas, ciencias sociopolíticas,

económicas y administrativas, humanidades y educación y en ingenierías. Este predominio es más marcado en las ciencias duras, las cuales, tradicionalmente se han considerado un espacio de hombres. De manera general, las mujeres representan el 42% de la población total de docentes adscritos a un cuerpo académico.

**TABLA 7 DISTRIBUCIÓN POR SEXO Y POR ÁREA DE INTEGRANTES DE CUERPOS ACADÉMICOS**

ÁREA	F	M	F	M
ARTE Y CULTURA	8	7	53%	47%
CIENCIAS AGROPECUARIAS	6	18	25%	75%
CIENCIAS BÁSICAS	27	47	36%	64%
CIENCIAS DE LA SALUD	41	27	60%	40%
CIENCIAS SOCIALES	36	18	67%	33%
CIENCIAS SOCIO - POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	17	36	32%	68%
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	54	57	49%	51%
INGENIERÍAS	21	83	20%	80%
<b>Total general</b>	<b>210</b>	<b>293</b>	<b>42%</b>	<b>58%</b>

Los datos muestran que en la UAZ el incremento en el número de CAC ocurre como respuesta positiva a dicha política pública, donde el proceso de profesionalización y las estrategias institucionales del trabajo colegiado reafirman el desarrollo de cualidades específicas diferenciadas de los investigadores dentro de su disciplina, o bien el trabajo colegiado desde la interdisciplina y multidisciplina para generar nuevo conocimiento, y avanzando en la formación de capital humano (PROMEP,2010), así cada año la evaluación de los CA muestra el grado de madurez alcanzada en el desarrollo académico profesional entre los docentes de tiempo completo en la UAZ.

### *Reflexiones finales*

El desarrollo académico y profesional se consolida por medio de los programas que ofrecen las universidades y el gobierno federal: el SNI y el PRODEP. En ambos programas se tiene un registro cada año, aunque el tiempo para el registro de expedientes varía según la condición del docente-investigador. También se crea el PME, proyecto enfocado a la evaluación de la mejora de las escuelas y el desempeño que rinden directivos, administrativos y docentes.

La racionalidad instrumental, burocrática y de dominio de una de las partes del todo se concretiza, en las políticas públicas aplicadas a la educación superior, éstas circunscritas en el PRODEP ha propiciado que, desde la integración de los CA y la obtención del Perfil Deseable, se realicen actividades muchas veces con base en la cooperación interesada cuya motivación es la búsqueda de la ganancia individual. En ese sentido, no se ha garantizado que los docentes investigadores reúnan los criterios o indicadores de calidad, no, desde la cuestión pedagógico-didáctica, porque la racionalidad económica del docente ha privilegiado la investigación y gestión por sobre otras actividades académicas, en particular se ve afectada la docencia. Desde luego, desde la política educativa se garantiza el éxito, como lo muestra la integración cada año de un determinado número de docentes investigadores en los programas.

Desde luego al describir los datos de una universidad, se ésta consciente que los resultados no se pueden generalizar, pero semejante al lenguaje, se puede vislumbrar que puede estar ocurriendo en otras universidades, sobre todo porque la normatividad es la misma, las reglas son semejantes, se trata de programas selectivos donde no toda la planta de docentes investigadores de tiempo completo decide participar. Aunque uno de los efectos indeseados de estos programas ha sido la invisibilización y carencia de oportunidades de los profesores de medio tiempo, y con contratos parciales por asignatura, que en la UAZ constituyen el 50 % del personal, la construcción de los mismos se realizó en esa lógica racional.

### Referencias bibliográficas

Aboites, A.H. (2001). El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo. México: UAM/UCLAT, pp.145-163.

----- (2012), La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *Revista El Cotidiano*. No. 176. UAM-a., PP5-17.

----- (2019). Más Allá del lugar común. La Jornada <https://issuu.com/lajornadaonline/docs/diario18032019.pdf-3>

Acosta, S. A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (3), No. 139., pp., 81-92. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v35n139/0185-2760-resu-35-139-81.pdf>

Babb, S. (2003). Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo. México, FCE.

Casillas, M. (2021). El fin del perfil deseable. En *Revista Educación Futura*. Disponible en <https://www.educacionfutura.org/el-fin-del-perfil-deseable/>

Comas, R.O. Buendía E. A., Fresán O. M., Gómez M.I. (2014) El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. Disponible en <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-educacion-superior-216-pdf-S0185276015000059>

Diario Oficial de la Federación. (2005). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=791950&fecha=06/04/2005#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=791950&fecha=06/04/2005#gsc.tab=0)

Ejea, M. G. (2011). Política pública, cambio institucional y calidad educativa. Serie Estudios. UAM-A.

Garduño, M. F. (1997). La Docencia como Profesión: Sus Nuevos Retos. En *Revista Universitas*, CEU/UAEM. Disponible en <http://www.uaemex.mx/ceu/publi/univers/univer18.html>.

Gil Antón. M. (1994). Los rasgos de la diversidad Un estudio sobre los académicos mexicanos, UAM-A. México.

Guzmán, J. C. (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? En *Revista Perfiles Educativos*, Vol 33, México. En [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012)

Ibarra, C. E. (2001). Universidad de México hoy: gubernamentalidad y modernización, Col Posgrado, México. UNAM/UAM/ANUIES.

López, L. S. (2010). Cuerpos académicos, factores de integración y producción de conocimiento. En *Revista de la Educación Superior*, Vol 39, No. 22 México. En [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001)

Lora, C. Recéndez G. (2011). La Contrarreforma Universitaria Neoliberal en América Latina. BUAP/ICSYH.

Pacheco M. y Díaz Barriga. (2000). Evaluación Académica CESU/UNSAM/FCE.

Prodep. Proyectos Federales. uaz.edu.mx  
<https://es.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210ES91215G0&p=PRODEP.UAZ>

Programa de Mejoramiento del Profesorado, Informe Ejecutivo, en <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>

Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior, en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (1995). En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol.25, No. 3, pp. 133.147.

Nava, G. N. y Alemán M. R. (2021). Desmantelamiento de la Universidad Pública y Transformación de la función social y humanística de la educación superior en México. En Nava Gómez, Arriaga Álvarez, Moreno Coahuila, Alemán Martínez. *Políticas educativas y las transformaciones de la universidad pública*. México, Ed. Torres A. pp. 67-90.

Maldonado, P. E. (2010). Reseña de “Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas”, de Didou Aupetit y Etienne. México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, no.46, pp.975-979.

Pérez, V y Carlos, V. L. (2017). Percepción de los trabajadores del conocimiento de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí sobre las condiciones del contexto laboral que generan el PRODEP y el SNI *Revista Digital FILHA*. UAZ disponible en: [www.filha.com.mx](http://www.filha.com.mx). ISSN<. 2594-0449

Recéndez, G. y Muñoz D. (2014). Relación Laboral y cambio en la reproducción familiar. Estudio de caso. UAZ. México. CONACYT-FOMIX, ZezenBalta.

Rueda B. M.y Canales A. (2021). La docencia en el nivel superior en las tres últimas décadas en México. En *Revista Educación Superior y Sociedad*. No. Especial. Vol. 33 No. 1.

Rubio, J. (coord.) (2006). La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance. FCE-SEP.

Yurén T., Saenger C., Escalante A., López I. (2015). Las prácticas de los cuerpos académicos como factor de formación ética de los estudiantes. Estudio de casos en *Revista de la Educación Superior*. Vol. 44, No. 174. En

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200005#notas](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200005#notas)



## II. MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: DE CARA AL CAMBIO Y ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

En el siglo XXI la educación superior (ES) ha sufrido diversas transformaciones que han marcado nuevas rutas para el desarrollo de la formación de individuos a nivel superior y de posgrado (Rama, 2006). Todo ello, se supedita a las orientaciones económicas que se suscitan en el mundo de manera cada vez más impredecible. Dichas transformaciones tienen alcances y orígenes con intereses internacionales tales como: a nivel mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y Banco Mundial, BM), regional (Banco Interamericano de Desarrollo, BID) y nacional (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE). En ellos, se examina la situación de la educación superior en el mundo actual, así como los retos y problemáticas que enfrenta ante las nuevas realidades de la sociedad del conocimiento.

De cara al cambio del modelo educativo en materia de ES ya sea público o privado, actualmente está condicionado u orientado por *el modelo de la calidad*, el cual está propiamente planteado en la OCDE y el BM. Por lo tanto, este modelo y las políticas que se aplican provocan conflicto al momento de incorporarlas a realidades y contextos distintos a los de su origen. Asimismo, la lógica de la responsabilidad (*accountability*, por su traducción al inglés) orienta el modelo para la gestión de la educación y marca la pauta para la instrumentación de formas administrativas rígidas y con fines de rendición de cuentas y orientada hacia resultados, principalmente. El problema surge desde la propia conceptualización de ambos términos: calidad y responsabilidad, los cuales han contravenido a los fines de la Educación Superior, y por ende a las universidades públicas, ya que no corresponden con los objetivos, ni con el espíritu de las IES y particularmente, de la universidad pública: la búsqueda de la verdad, el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, la justicia y el pleno ejercicio de la libertad de las ideas a través del resguardo y conservación de la autonomía universitaria.

Formar a individuos de manera crítica, libre y universal en distintas áreas del conocimiento humano para generar posibilidades de solución a problemáticas sociales debe ser la prioridad de la educación superior y de la formación universitaria en todos los rincones del planeta. Ante esto, y respecto de los procesos de diversificación y masificación de la ES, estos han diferenciado a las universidades de los Institutos u otro tipo de instituciones de ES que proveen de certificaciones o títulos intermedios de carreras en el corto plazo, de especializaciones profesionales sin que en dichas instituciones se fomente la investigación que coadyuve al mejoramiento de la docencia y al desarrollo del conocimiento humano. Por el contrario, la profesionalización es la tendencia global; es decir, el *saber hacer*, gana terreno cada vez más y pareciera que lo que en la ES realmente importa es la profesionalización de los individuos y la adquisición de técnicas. El cuestionamiento que se deriva de esta argumentación es que de manera global la ES representa, para muchos, un medio para obtener un documento que les autorice a trabajar y ser parte de los diferentes procesos productivos.

Esta orientación de hombre-masa derivado del sistema económico dominante y apoyado por los medios de comunicación digitales masivos provoca una necesidad por la inmediatez de las formas de vivir y de los estilos de vida actuales. A decir de Jacquemin (1998, p. 18): “En pocas palabras sufrimos en la universidad como en toda la sociedad la primacía dada a lo económico que es un desorden histórico del que hay que salir” (p. 18).

## EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN POSGRADO CON ALTO IMPACTO SOCIAL

Pamela Garbus

Azucena Ochoa Cervantes

Guillermo Hernández González

### Resumen:

La UNESCO en 1998 advertía que una de las funciones de las IES es formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad promoviendo la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz. La Maestría en Educación para la Ciudadanía de la UAQ, siguiendo esta meta, tiene como objetivo formar profesionales responsables, participativos y solidarios, considerando la educación como un derecho y como herramienta para el desarrollo integral de las personas, así como para el desarrollo sostenible del entorno. En este capítulo se presentan tres ejes de trabajo que se articulan con los objetivos y la LGAC de la MEC, estos ejes guían parte de los procesos de investigación e intervención que se han desarrollado en vinculación con la educación básica: Participación de niños, niñas y adolescentes, convivencia y ciudadanía; salud mental adolescente desde una perspectiva de derecho y ciudadanía; inclusión, género y comunidad. De esta forma las temáticas presentadas en este escrito, las cuales han sido abordadas en el marco del posgrado, son tanto ejemplo de la formación que ofertamos y sostenemos, como del impacto social que buscamos tenga dicha formación para, de esta forma, garantizar que no formamos en un “como sí” sino, en escenarios y experiencias reales y significativas para todos los actores que forman parte de ellas. Así, estas temáticas son también ejemplo de las muchas formas que tenemos desde la universidad pública de intervenir y formar en ciudadanía.

Nuestra sociedad enfrenta una seria crisis social y ambiental sin precedentes, agudizada por una pandemia global que la dejó al descubierto y de la que aún no vemos sus efectos “reales”.

Ante esta situación, las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan una gran tarea y responsabilidad. Ya desde 1998 se advertía que una de las funciones de las IES es “formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz”. (UNESCO, 1998)

Una de las formas en que las IES cumplen ese cometido es por medio de la oferta educativa formal a través de los distintos programas educativos que ofrece. En particular la Universidad Autónoma de Querétaro cuenta con el posgrado denominado Maestría en Educación para la Ciudadanía programa que tiene como objetivo formar profesionales responsables, participativos y solidarios, en donde la educación se concibe como un derecho de las personas y como una herramienta para su desarrollo integral, así como para el desarrollo sostenible del entorno. Con esta meta cómo guía, se asume desde este programa que la educación debe formar en valores que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía activa para asegurar la equidad, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

Apreciamos que la vida ciudadana exige al sistema educativo que prepare al actual y futuro ciudadano, para que sepa afrontar conflictos y pueda asumir compromisos en la vida pública. Se trata, a decir de Marín (2010), no sólo “ser ciudadano” sino “sentirse ciudadano”, en este sentido, es necesario orientar procesos de formación que se lleven a cabo, de manera formal e informal, a través de la participación, siendo los espacios educativos ámbitos imprescindibles para generar tales procesos.

Consecuentemente, el nuevo orden nos plantea retos que, social y escolarmente, invitan a repensar el modelo de institución educativa y su dinámica, que responda a las altas expectativas a la preparación y desempeño de los educadores, en la búsqueda de respuestas efectivas a las demandas sociales actuales. Lo anterior requiere cambios profundos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus contextos, con la intención de modificar formas de pensamiento y acción que se han venido articulando con la problemática social. (MEC, 2016, p. 7)

En el ejercicio que se ha realizado durante los 10 años de existencia de este programa, el replanteamiento al que se refiere el párrafo anterior se ha hecho fundamentalmente a través de las intervenciones contextualizadas que realizan nuestras y nuestros estudiantes, haciendo extensiva esta inquietud en las instituciones en donde se han desarrollado: escuelas primarias y secundarias del estado de Querétaro. De esta forma, este programa ha logrado la vinculación con la educación básica permitiendo no sólo la generación de conocimiento sino también la incidencia en las prácticas institucionales.

En este capítulo abordaremos tres de los ejes de investigación e intervención que se han desarrollado en vinculación con la educación básica: Participación de niños, niñas y adolescentes,

convivencia y ciudadanía; salud mental adolescente, desde una perspectiva de derecho y ciudadanía; inclusión, género y comunidad.

Estas temáticas son tanto ejemplo de la formación que ofertamos y sostenemos, como del impacto social que buscamos tenga dicha formación, puesto que, para cumplir con las metas mencionadas, buscamos que el estudiantado intervenga en escenarios y experiencias reales y significativas para todos los actores que forman parte de ellas.

### *Participación, convivencia y ciudadanía*

Uno de los ejes de investigación e intervención de la MEC es la participación como un elemento fundamental para formar en ciudadanía, siguiendo a Cullen, 2004 nos adherimos al concepto de *ciudadanía democrática participativa*; por lo tanto, consideramos a la participación como el eje vertebral para su construcción, puesto que en la participación se viven y reflejan conocimientos, habilidades, valores, actitudes, que permiten desarrollar una ciudadanía responsable; es decir, ser personas autónomas con la capacidad de exigir información, organizarse, manifestarse, tomar decisiones y responsabilizarse de éstas, cuidando a su vez que estas decisiones no afecten el bien común; más aún, la participación la podemos ubicar como el eje transversal que nos permite observar la presencia o no de los rasgos que consideramos dentro de la convivencia democrática dentro de las instituciones escolares, a saber: elaboración de reglamentos, resolución de conflictos, ejercicio del diálogo, debate y consenso, valoración y atención a la diversidad, igualdad en la distribución de derechos y obligaciones, mecanismos de consulta y distribución de información, instancias de representación y responsabilidad del proceso de aprendizaje. Para Cullen (2004), la convivencia es el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación.

Ahora bien, la participación además de ser un derecho es un proceso educativo y, al ser un proceso, es necesario que se enseñe a participar. Sin embargo, esta enseñanza de la participación debe ser a través de la participación misma, es decir, es necesario que niñas, niños y adolescentes en la escuela vivan experiencias participativas en todos los ámbitos de la institución: en lo organizativo, en lo pedagógico-curricular y en lo social-comunitario.

Partiendo de la idea de que la participación es un derecho y un proceso educativo, iniciamos la investigación para explorar sobre las ideas que tienen los niños, niñas y adolescentes (NNA) acerca de la participación. Las investigaciones realizadas nos permiten afirmar que en la institución escolar se promueve la participación, sin embargo, es necesario preguntarse sobre el tipo de participación que prevalece. Los resultados que se han obtenido de las investigaciones en educación básica y media superior mostraron que el estudiantado distingue y considera que, a pesar de que la escuela se distingue como el principal ámbito de participación, la participación que se promueve en el contexto escolar es reducida, acotada al ámbito académico y controlada y regulada por las personas adultas (De la Concepción, 2015; Ochoa, Diez-Martínez y Garbus, 2020).

A partir del estudio del 2015, nos dimos a la tarea de poner en marcha experiencias de intervención que tuvieron el objetivo de promover la participación genuina de NNA, es decir una participación en donde se comparten decisiones y acciones que influyen en la vida propia y la de la comunidad.

Estas experiencias se realizaron fundamentalmente a través del desarrollo de proyectos Aprendizaje Servicio puesto que esta propuesta educativa promueve y estimula la participación de los NNA, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, permitiendo a las personas ser protagonistas activas al implicarse en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

A decir de Tapia (2010), desde un punto de vista general, el aprendizaje servicio son experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de niños, niñas o jóvenes en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social (Tapia, 2010). El APS fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, et al, 2007). Este proyecto permite que el estudiantado se implique con los destinatarios del servicio que realiza, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que viven, la cual no sería posible de conocer totalmente en las actividades llevadas a cabo en el aula (Folgueiras y Luna, 2010), y en nuestro caso con énfasis en la mejora de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía.

Las experiencias desarrolladas han sido sistematizadas prioritariamente a través de las tesis realizadas por nuestras y nuestros estudiantes. Las experiencias realizadas siguieron cada una de las etapas que componen el APS:

- A.- Motivación
- B.- Diagnóstico y definición del servicio
- C.- Diseño y planificación
- D.- Ejecución del proyecto.
- E.- Cierre.

Por razones de espacio, en la tabla que se presenta a continuación, sintetizamos a manera de ejemplo, algunas de las experiencias realizadas

**TABLA 1 EXPERIENCIAS**

Año	Autor o autora	Problemática atendida	Proyecto realizado	Nivel educativo
2016	Azucena Ochoa Cervantes	Carencia de espacios de esparcimiento y convivencia para el estudiantado.	Creación de jardín escolar que funcionara como espacio de convivencia del estudiantado.	Secundaria
2016-2017	Josué Castro Puga	Falta de espacios deportivos	Creación de una cancha de fútbol y su organización.	Primaria
2016-2017	Luis Manuel Pérez Galván	Obesidad de la población en donde se encuentra el plantel	Campañas de concientización: reuniones con padres y madres, trípticos y carteles informativos, sugerencias a la cafetería de la escuela.	Secundaria
2016-2017	Laura Morales Lecona	Exceso de basura en el plantel	Campaña de manejo de residuos: gestión de depósitos de basura y articulación con estudiantes de la licenciatura en ingeniería para la capacitación en el manejo de residuos, campaña de separación de residuos en el plantel.	Bachillerato
2016-2018	Alejandra Martínez Galán	Construcción social de género	Proyecto para abordar las problemáticas identificadas: violencia machista, desigualdad de género, estereotipos de género, diversidades sexuales, dirigido a los estudiantes del plantel.	Secundaria
2016-2018	Alejandro Luna Zavala	Exceso de basura en el plantel	Campaña de manejo de residuos: gestión y adaptación de depósitos de basura, capacitación en el manejo de residuos, campaña de separación de residuos en el plantel y difusión de la misma.	Secundaria
2018-2020	Brianda González	Violencia estructural hacia la niñez	Proyecto en una casa hogar para el desarrollo de competencias sociales y conocimientos escolares.	Superior

Estas experiencias, han permitido documentar que a través de la promoción de la participación genuina que se desarrolla en las prácticas de Aprendizaje Servicio se promueve la convivencia democrática, el sentido de comunidad, la inclusión, es decir, el ejercicio de la ciudadanía de NNA y de estudiantes universitarios.

Además de lo anterior, a través del APS llevado a cabo por estudiantes de Educación Superior, es posible concretar la función social de la universidad puesto que esta práctica promueve cambios sociales que son impulsados por el estudiantado tanto de la educación básica como de educación superior pues “la investigación, vinculada con la resolución de problemas en diversas escalas temporales y espaciales, constituye un elemento fundamental del compromiso social universitario y un proceso que retroalimenta la formación de recursos humanos (Beltrán-Llavador, Iñigo-Bajos y Mata-Segreda, 2014) y deberá atender los diversos problemas planteados por los distintos sectores sociales” (MEU-UAQ, 2017)

### *Salud mental adolescente desde una perspectiva de derecho y ciudadanía*

Las problemáticas de salud mental adolescente se han ido incrementando drásticamente en las últimas décadas tanto en el contexto internacional como en México (Organización Panamericana de la Salud, 2017). Es que los y las adolescentes son una población especialmente vulnerable al desarrollo de problemas de salud mental (American Psychological Association, 2020) puesto que el impacto de los fuertes cambios físicos, psicológicos y sociales pueden afectar de diferentes formas su estado de bienestar, repercutiendo en el desarrollo de habilidades que se espera comiencen a ejercitar en la adolescencia y sean luego parte de los recursos con los que cuenten para la vida adulta. Es importante considerar que cuanto mayor sea la cantidad de factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes, mayores serán los efectos que puedan tener en su salud mental (OMS, 2020)

Así, por ejemplo, el incremento en los casos de intento y suicidio consumado y la disminución de la edad media de esta problemática son especialmente alarmantes. Un intento de suicidio no consumado es el factor individual de riesgo más importante y es la tercera causa de muerte para los jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años (OMS, 2020).

Para 2018, en México, 641 niñas, niños y adolescentes entre 10 y 17 años fallecieron por lesiones autoinfligidas, siendo que 6 de cada diez hombres y cuatro de cada diez, mujeres. El 88% de estas fueron por ahorcamiento, estrangulamiento o sofocación (INEGI, 2020). La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) ya en el 2012, refería que la prevalencia de intento de suicidio en adolescentes de Querétaro fue de 2.0%. Entre los 13 a 15 años se manifestó una conducta de intento de suicidio en 3.1% de los adolescentes, similar al del ámbito nacional, donde se vio reflejada en el mismo grupo (entre los 13 y 15 años, con 3.5%). Los resultados permitieron visualizar que la prevalencia de intento de suicidio aumentó en aquellos adolescentes que tenían licenciatura (7.2%), y con respecto al estado civil, esta prevalencia fue más marcada en adolescentes que viven con su pareja (8.6%); además en los que consumieron

alcohol (3.4%) y en los que sufrieron algún tipo de violencia en los últimos 12 meses (11%) (ENSANUT, 2013).

En un estudio realizado en dos municipios de Querétaro, el cual estuvo dirigido por la Dra. Garbus Pamela (2020), y cuyo objetivo fue describir la prevalencia de sintomatología depresiva, ideación e intento suicida, consumo de alcohol, tabaco y drogas y factores psicológicos y psicosociales en estudiantes de escuelas secundarias públicas de Cadereyta y San Juan del Río, esto con el fin de desarrollar el diseño y aplicación de talleres para docentes de escuelas secundarias sobre la detección y abordaje escolar de las problemáticas prevalentes detectadas, se reportó una alta prevalencia de ideación suicida reciente (10.7%), ideación suicida actual (4.6%) y conducta suicida (20%) en estudiantes de escuelas secundarias públicas, manifestando una relación significativa predictora con los factores de riesgo depresión, impulsividad, locus de control interno, consumo de alcohol, marihuana e inhalables y problemas económicos (Garbus, 2019)

La relevancia de estos datos, así como la urgencia de tomar acciones concretas que reviertan las condiciones de salud mental de los adolescentes, nos llevaron a desarrollar una línea de generación y, sobre todo, aplicación del conocimiento en el marco de la MEC, que busca incidir en la mejora de la salud mental de estudiantes de escuelas secundarias y preparatoria desde una perspectiva basada en derechos y ejercicio de la ciudadanía.

Partimos de considerar que los adolescentes tienen, entre otros, el derecho a desarrollarse en un ambiente óptimo que promueva el mejor desarrollo de su salud mental posible y que la escuela es un espacio idóneo para el impulso de habilidades tales como el cuidado entre pares, así como para la detección, atención oportuna y canalización en aquellos casos que lo ameriten. La escuela no es, ni debe ser, ajena a la salud mental de sus estudiantes.

Sin embargo, para lograr este propósito, es necesario que tanto estudiantes como docentes tengan herramientas, desarrollen y ejerciten habilidades específicas. Es un derecho de los docentes recibir capacitación continua en temáticas de salud mental adolescente sí se espera que ellos tengan una labor tan relevante en el marco escolar respecto de esta problemática. Pero también, es un derecho de las y los adolescentes participar en instancias que promuevan habilidades para tomar acciones específicas sobre el cuidado de su salud mental, en tanto favorece un rol activo necesario para la adquisición paulatina de autonomía y cuidado.

Así, considerando estos supuestos de los que partimos, en el marco de la MEC se desarrollaron trabajos de investigación e intervención que abordaron, por un lado, el cuidado de la salud mental entre pares varones de adolescentes de la comunidad de San Antonio de la Cal, que es una localidad considerada con un alto grado de marginalidad en el estado de Querétaro. Esto, desde una perspectiva de educación para la ciudadanía y género. En este estudio, realizado por el ahora Maestro Hernando Hernández-Nava, bajo la dirección de la Dra. Pamela Garbus y la codirección del Dr. Guillermo Hernández, a través de la aplicación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, entre ellos un taller diagnóstico, se encontró que la identidad subjetiva de género de los varones adolescentes de ese contexto, tiene incorporado principalmente tres condiciones: el trabajo como medio para la proveeduría económica del

hogar, el alcohol como medidor de la convivencia y el ser Protector/Cuidador. Estas tres condiciones expresadas por los participantes del estudio no sólo forman parte de su identidad como varones adolescentes, sino que son, además, la principal fuente de sufrimiento psíquico que identifican en sí mismos y en sus pares. Lo anterior, impacta en las prácticas de cuidado de la salud mental, pues existen algunas creencias sobre la capacidad que tienen los hombres para el cuidado desde las cuales se asumen en desventaja frente a sus pares mujeres, ya que les atribuyen características de género como ser más sensibles, capacidad de escucha, ser más confiables y mejores consejeras; lo anterior, genera una forma específica de cuidado entre pares varones, vinculada con proteger a través de la violencia en situaciones de amenazas y riesgo lo que produce una distancia afectiva entre pares. También, cuando algunas prácticas de cuidado se presentan, éstas son mediadas por el alcohol, el cual funge como mediador de la convivencia entre pares. Frente a esta realidad se volvió pertinente el promover un proceso socioeducativo con la población, el cual les permita transitar de una masculinidad tradicional hacia una masculinidad positiva y flexible vinculadas con la ética del cuidado, la cual consideramos como un componente para la ciudadanía activa, ya que esta no es sólo una cuestión de derechos y obligaciones, sino que implica una dimensión subjetiva y la agencia a través de los significados y las prácticas (Garbus, et. al., 2020).

Por otro lado, en el marco de esta misma línea, se trabajó en la formación de docentes de escuelas secundarias con el objetivo de desarrollar habilidades para la detección, atención oportuna y canalización de estudiantes con problemas de salud mental.

Para el desarrollo de los dos talleres que se llevaron a cabo en el marco de esta línea y que dieron lugar a la realización de 3 tesis, partimos de considerar que las prácticas educativas son un ejercicio político (Baquero, 2001), por lo tanto, son parte de la participación ciudadana que nos lleva a repensar la praxis docente, el lugar en el que cada profesor y profesora se coloca en la relación con sus estudiantes y su comunidad. Así, consideramos, por ejemplo, que las relaciones que se establecen en la escuela inciden en la manera de vincularnos, cuando el trato que reciben en la escuela es respetuoso, empático y de aprecio a las diferencias facilitará que las y los adolescentes expresen sus opiniones con libertad y seguridad de que serán tomadas en cuenta, así como aprender a tratar de la misma manera las opiniones de otras personas. Por lo tanto, el papel de la docencia en la formación de ciudadanía es sumamente relevante, hablamos de la posibilidad de estar frente a un grupo en el que conviven personas diversas que están en un momento formativo en el que enriquecen su identidad con las relaciones cotidianas, esa persona a cargo del grupo tiene poder y responsabilidades sobre las y los adolescentes (Negrete-Barajas, 2020).

En el primer taller desarrollado con docentes de escuelas secundarias públicas de un municipio del estado de Querétaro por la Maestra María Elena Negrete Barajas y el Maestro Daniel Eduardo Fernández Saldaña, tuvo como objetivo desarrollar habilidades y actitudes docentes para la prevención y detección de problemas de salud mental en estudiantes de secundaria para promover la inclusión educativa. Respecto de las actitudes que se buscaba movilizar con el taller fueron colaboración y reconocimiento de adolescentes como sujetos de derecho, mientras que sobre las habilidades que se buscó afianzar o promover fueron

comunicación y empatía, específicamente la comunicación asertiva. La selección de estas habilidades y actitudes se basó en considerar que las mismas son inherentes a la detección, atención oportuna y canalización de estudiantes con problemas de salud mental. El taller, que fue realizado en 2019, buscaba transversalmente el desarrollo de estas habilidades y actitudes, mientras aportaba a la formación en temáticas de salud mental adolescente.

Así, y considerando el objetivo general del taller, se abordaron temáticas de salud mental en ambientes escolares, se conocieron datos arrojados por el estudio epidemiológico que se realizó por estudiantes de la Maestría en Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia y, además, se revisaron las siguientes temáticas:

1. Salud Mental y contexto educativo. ¿Qué sí podemos hacer como maestros y qué no?
2. El trabajo con adolescente: ¿Qué es la prevención y cómo propiciar la detección de problemas en espacios escolares?
3. Factores de protección y de riesgo de los adolescentes
4. Primeros auxilios psicológicos. Protocolo de intervención
5. Primeros auxilios psicológicos. Aplicación del protocolo
6. Primeros auxilios psicológicos. Evaluación de la intervención
7. Presentación de trabajos finales

Para evaluar la eficacia del taller se desarrolló una estrategia de estudio cuasi experimental y se realizó una evaluación pre y un post taller a las y los participantes. Así, los cambios más relevantes que se detectaron en las y los docentes que asistieron al taller fueron (Negrete-Barajas, 2020):

- Mayor empatía hacía sus estudiantes
- Reconocimiento del valor de la comunicación y la escucha activa
- No estigmatización de estudiantes por razones de problemáticas de salud mental
- Reconocimiento de las y los adolescentes como sujetos de derechos
- Valoración de intercambio de experiencias entre docentes
- Reconocimiento de la importancia de su rol para hacer frente a las problemáticas de salud mental adolescente

Cabe mencionar que, tanto los resultados obtenidos en el taller, como en el estudio de prevalencia de problemas de salud mental, fueron compartidos ante la instancia estatal de

Educación, USEBEQ y, recientemente, ante los corregidores y funcionarios del Municipio de San Juan del Río, en el marco de un taller en el que se trabajaron las acciones que desde el municipio se pueden desarrollar para mejorar las condiciones de salud mental de los y las adolescentes del municipio.

A partir de la experiencia de este taller con docentes se definió continuar con el diseño e implementación de talleres para docentes, con el mismo objetivo, desarrollar habilidades y actitudes para la prevención, detección y canalización oportuna de adolescentes con problemas de salud mental.

De esta forma, con la estudiante de la generación 2020-2022, Cecilia Uribe Pineda, se está finalizando un estudio en el marco el cual se diseñó, aplicó y evaluó un taller que buscó que las y los docentes conozcan los recursos de implementación de prácticas de detección y manejo de problemáticas de salud mental en el ámbito escolar. Este taller, se llevó a cabo de forma conjunta con una organización de la sociedad civil, Zorro Rojo, cuyo objetivo principal es la alfabetización de niños, niñas y adolescentes, así como la formación docente en esta y otras temáticas. El taller se desarrolló con éxito de forma virtual y convocó tanto a docentes de escuelas públicas como particulares.

Tanto esta experiencia como la del primer taller con docentes, y el realizado con estudiantes de San Antonio de la Cal, fueron altamente favorables tanto respecto de los objetivos trazados en cada taller, como respecto a la formación de los estudiantes del posgrado que trabajaron en ellos.

De esta forma, podemos sostener que el desarrollo de una línea que vincula la salud mental adolescente, la perspectiva de derechos y ciudadanía activa en el marco de un programa de posgrado como la MEC, propicia no solo un cambio en el contexto en el que estos estudios y talleres se desarrollan, sino, una formación de posgrado coherente con las necesidades de la sociedad.

### *Inclusión, género y comunidad*

Una de las más recientes líneas de trabajo en la MEC enlaza las categorías inclusión y género desde una mirada comunitaria. Entendiendo que la organización del mundo en la modernidad ha diferenciado a quienes se ha catalogado como la “norma” y excluido históricamente a quienes no se ajustan a ella; es en este sistema que se crean las condiciones para la aparición de lo que Hernández-González (2019) ha caracterizado como consignas de la modernidad: pienso, domino, produzco, consumo y compito; teniendo como efectos la ruptura del tejido comunitario en pos del individualismo y la noción de éxito. Habrá que recordar que uno de los resultados de la construcción de la modernidad como sistema cultural, fue la emergencia del capitalismo como sistema económico, político y de valores.

A lo anterior se suma, la impronta del sistema patriarcal, que impone el binarismo masculino-femenino y coloca las consignas del sujeto moderno dentro de polo de lo masculino;

entendiéndolo como todo aquello que se ha definido como propio de los varones: corporalidades, emociones, actividades, roles, etc.

En este sentido es que Silvia Federici (2018) ubica al capitalismo y al patriarcado como dos elementos del mismo proceso histórico que deriva en todas las formas de exclusión y dominación que hoy conocemos: género, etnia, clase, edad, funcionalidad corporal, estado de salud, etc.; en tanto se construye el sujeto universal como medida del mundo.

Es así que los proyectos de investigación y/o intervención que tienen la categoría género como eje central, contribuyen al análisis y transformación de las condiciones de dominación del tejido social. Lo anterior se puede ver en dos sentidos fundamentalmente; el primero es generar trabajos donde las lógicas de feminidad y masculinidad están en el centro del nudo problemático, como en las propuestas que atienden el embarazo adolescente, la violencia en el noviazgo, la construcción de nuevas masculinidades, etc. En el segundo sentido, se buscan la diferencia de experiencias de exclusión desde las lógicas de género, pues derivado de las enseñanzas de los feminismos negro y chicanos, se asume que la experiencia de racialización, edadismo o discriminación por estado de salud se matiza al vivirse como hombre o como mujer.

Es frente a estos elementos que se construyen propuestas de investigación e intervención que tienen como punto de partida el cuestionamiento de los efectos de capitalismo/patriarcado en las posibilidades de participar de la vida social de todas las personas desde su diversidad. En este sentido, la categoría de inclusión nos permite poder generar recortes de realidad para indagar y generar propuestas de intervención para la mejora de las condiciones de bienestar de poblaciones históricamente vulnerabilizadas.

Siguiendo a Ochoa-Cervantes, se delimita la inclusión como el reconocimiento y aprecio de las diversidades, dejando de ubicarlas como un déficit. Para Cerdeño Ángel (2013), una aproximación a la inclusión es:

una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. (citado por Ramírez-Valbuena, 2013:215)

Cabe aclarar que se reconoce el debate que la categoría inclusión tiene desde los estudios decoloniales, que plantean que incluir mantiene una lógica jerárquica y de poder, en tanto quienes incluyen “dan permiso” de estar en el espacio a la otredad. Sin embargo, para esta línea de trabajo, la categoría resulta pertinente en tanto posibilita hacer trabajo colaborativo con instituciones públicas de educación, salud, etc.

En términos más específicos, se busca resignificar la inclusión desde las propuestas comunitarias, en donde no se ponga el centro en la adaptación de la persona “diferente” a las lógicas de la normalidad, en una especie de asimilacionismo; por el contrario, se busca que sea la comunidad la que se transforme de manera significativa desde tres ejes centrales la presencia, el reconocimiento y la pertinencia (Ministerio de Educación, 2016).

Para tal efecto las nociones de tejido comunitario y fortalecimiento de la comunidad (Montero, 2006) son nodales para pensar los procesos de inclusión, en tanto, la construcción de posibilidades de participación de las diversidades desde su diferencia propicia una transformación en la toda la comunidad generando mayor compromiso colectivo, fortaleciendo de este modo el sentido de pertenencia y la identidad.

Es desde este tejido de las nociones de género, inclusión y comunidad que se han construido diversas propuestas de trabajo que se enuncian a continuación:

Discursos docentes sobre la inclusión educativa de niñeces con condiciones crónicas de salud, proyecto donde se analizó a partir de las voces de docentes de educación regular, especial y de la unidad de servicios para la educación regular (USAER) los retos de la emergencia de un niño o niña con diabetes, epilepsia, condición renal crónica, hemofilia, etc. Se ubica que los docentes confunden de manera recurrente las condiciones crónicas de salud con algunas condiciones de desarrollo como el autismo o el Trastorno por déficit de atención; además, aunque hayan tenido que atender una agudización en el salón de clases (por ejemplo, una crisis convulsiva) poco lo recuerdan dentro de las primeras preguntas en las entrevistas. Los docentes ubican la necesidad de capacitación en estos temas y de tejer redes de cuidado e información.

Un elemento central que arroja la investigación es que discursivamente se asume que la inclusión se concreta con actos de buena voluntad de las autoridades educativas habiendo directores y docentes “más comprometidos que otros”, lo que se transforma en una barrera para las prácticas inclusivas, pues se escapa de la representación de los participantes que la educación inclusiva es un compromiso ético que garantiza el acceso a la educación y la participación. De esta manera se concluye que en torno a la inclusión educativa de estas niñeces hace falta una mayor visibilización de estas niñeces en la formación continua de docentes, así como una reformulación de las prácticas organizativas de las instituciones educativas.

Esta propuesta derivó en una serie de capacitaciones a profesionales de la educación y estudiantes de la misma área, donde se buscaba construir reflexiones en torno a las posibilidades y retos que tiene este tema como una dimensión de mejora de los procesos educativos, como resultado se obtiene una mayor sensibilización hacia las diversidades, la necesidad explícita de capacitarse en temas de salud; así como propuestas para modificar elementos de la escuela, como integrar oxímetro, baumanómetro y glucómetro al botiquín mínimo de la escuela, con la intención de tener una mejor atención a las agudizaciones que se puedan presentar.

Prevención del embarazo adolescente subsecuente en una comunidad rural del estado de Querétaro, proyecto de intervención que desde la perspectiva de género y de ciudadanía sexual, pretende postergar el segundo embarazo en mujeres adolescentes que ya están atravesando un embarazo. Este proyecto forma parte de la tesis del estudiante de la generación 2020-2022 David Salomón Orozco Silva, se construyó una propuesta metodológica en dos etapas, una de diagnóstico y otra de intervención. En la etapa diagnóstica se revisaron los programas de salud en torno al embarazo, se realizaron entrevistas a personal de salud y a mujeres embarazadas de la comunidad. Con los resultados se diseñó un grupo de reflexión de seis sesiones, abordando como

temáticas centrales: vulnerabilidad y embarazo, ciudadanía sexual y derechos reproductivos, así como proyecto de vida.

En torno a los programas de salud se identifica la ausencia de la prevención de embarazos adolescentes subsecuentes, en tanto que la prevención se centra a acciones que promueva el aplazamiento del primer embarazo; mientras que a las mujeres que ya han tenido su primer hijo se les incorpora a los programas de planificación familiar, con contenidos para mujeres adultas.

Tras el diagnóstico se encuentra que el embarazo adolescente es una forma de inclusión comunitaria de las mujeres, y su paso a la etapa adulta; además que el proyecto de vida de ellas es la maternidad y la crianza, pues es poco probable el acceso a estudios mayores a educación media básica, y los trabajos cercanos (generalmente como ayudantes generales de empresas manufactureras) con poco valorados. A partir de esto se generó un proyecto de intervención con las asistentes del club de embarazo de un centro de salud rural con la intención de reflexionar sobre su percepción de vulnerabilidad frente a un segundo o tercer embarazo, logrando modificar sus proyectos de embarazo y proponiendo formas distintas de integrarse a la comunidad. Para tal efecto se exploró cuáles formas de vulnerabilidad asociadas al embarazo subsecuente hacían sentido a las participantes. Se ubica que, debido a la forma de vida y las posibilidades de consumo en la comunidad, las mujeres adolescentes no se perciben en vulnerabilidad económica, y que al ser el embarazo una forma de inclusión a la comunidad, tampoco se colocan en vulnerabilidad social. Sin embargo, la vulnerabilidad emocional, expresada como tristeza en el embarazo, incapacidad para cuidar a dos o más hijos, agotamiento emocional (relacionado a la carga de trabajo) son elementos que posibilitaron repensar los proyectos de embarazo de las mujeres adolescentes.

En cuanto a la promoción de derechos reproductivos, las participantes tienen claro que uno de los derechos fundamentales es decidir de manera libre el espaciamiento de los hijos, lo que ejercen al embarazarse en poco tiempo de tener su primer hijo (a decir de las participantes). Ante esta idea, se replantea las maneras en cómo construir un discurso contextualizado de derechos reproductivos, que integre posibilidades de decisión más amplias, en tanto se identifica que este discurso que puede tener mucha potencia en juventudes urbanas puede resultar colonizador y sin sentido en otros espacios sociales.

Feminización de la escuela como nuevas formas de organización para la inclusión educativa, propuesta de trabajo que busca reflexionar sobre las patriarcalización de la escuela y cómo la inclusión de las diversidades debe apelar a una reorganización de las instituciones desde elementos que se han ubicado en la feminidad como la recuperación de las emociones y la ternura radical. Esta propuesta, busca interpelar a agentes educativos sobre las formas patriarcales improntadas en la educación, especialmente la competencia, el productivismo y la racionalización, para construir otras posibilidades de construir conocimiento y, contribuir al desarrollo integral de las niñas y las adolescencias.

Con estas propuestas, y las que emerjan con el desarrollo de esta línea de trabajo, se busca que la articulación de las categorías centrales (comunidad, inclusión y género) deriven en

proyectos cada vez más potentes para el ejercicio de ciudadanías críticas y con amplia participación en la vida toda.

### *Reflexiones finales*

La formación de posgrado en educación para la ciudadanía en una universidad pública implica un gran desafío. Se trata de formar profesionistas capaces de abordar la realidad social del país, desde una perspectiva que busque incidir y mejorar las condiciones de vida y desarrollo que el escenario social genera para las personas. Decimos que es un desafío, porque justamente se trata de un escenario complejo, cambiante, que obliga a repensar las prácticas sociales de manera permanente. A su vez el desafío es aún mayor cuando las actividades y procesos educativos que se enmarcan en la formación ofrecida no son ingenuas, sino que responden al firme propósito de que estos profesionales formen a otros en el ejercicio la ciudadanía, una ciudadanía activa, respetuosa de los derechos, sabedora de sus responsabilidades y – sobre todo – que participe en todos los espacios en los que sea necesario.

El objetivo de la MEC es formar maestros para que formen en ciudadanía y, a la vez estos maestros en su paso por las experiencias de aprendizaje que viven durante su estancia en el programa, se vuelven ciudadanos activos a partir de su acción educativa.

De esta forma las temáticas que aquí presentamos, las cuales han sido abordadas en el marco de este posgrado, son tanto ejemplo de la formación que ofertamos y sostenemos, como del impacto social que buscamos tenga dicha formación, para de esta forma, garantizar que no formamos en un “como si” sino en escenarios y experiencias reales y significativas para todos los actores que forman parte de ellas. Así, estas temáticas son también ejemplo de las muchas formas que tenemos desde la universidad pública de intervenir y formar en ciudadanía. Participación de NNA, salud mental en el ámbito escolar, género, cuidado de la salud, inclusión educativa; todas estas son problemáticas que se articulan con el modelo educativo que nos hemos propuesto en este programa, un modelo que – siguiendo las pautas del MEU de la Universidad Autónoma de Querétaro – se propuso dar respuesta a las expectativas y necesidades que tiene nuestro estudiantado en la búsqueda de herramientas para dar respuestas efectivas a las demandas sociales actuales.

Estamos convencidas que la universidad pública debe formar con altos estándares académicos, pero también en contenidos que tengan un sentido no solo para quienes tienen posibilidad de acceder a la universidad, sino, que dichos contenidos se articulen con valores, habilidades y actitudes que permitan que los y las egresadas impacten de forma positiva en el desarrollo de la sociedad y de todas las personas, incluso aún, de aquellas que no tengan hoy posibilidades el acceso.

### Referencias bibliográficas

American Psychological Association. (09 de octubre de 2020). Obtenido de <http://www.apa.org>

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*. (9). 71-85

Barajas Negrete, M. E. (2020). *Acciones desde la formación docente para la inclusión educativa y la salud mental adolescente*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: NOVEDUC.

De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 9-28

ENSANUT. (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados por entidad federativa*. Querétaro. México: Instituto Nacional de Salud Pública.

ENSANUT. (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19. Resultados nacionales*. México: INEGI.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Barcelona: editorial Traficantes de sueños.

Folgueiras, P. y Luna, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Garbus, P. (2020) Informe técnico. *Prevalencia de problemas de salud mental y factores de riesgo en estudiantes de escuelas secundarias públicas de Cadereyta y de San Juan del Río, Qro.* FPS-2018-08. Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación, UAQ.

González Zamora, K. S.; Garbus, P. (2019) *Prevalencia de Conducta Suicida en adolescentes*. 7mo. Encuentro de jóvenes investigadores. VI Humanidades, Psicología y Educación.

Hernández González, G. (2019). Reflexiones sobre la noción de cuidado en el sistema cultural de la modernidad. *Salud y bienestar colectivo*. (4), 54-64.

Hernández-Nava, H., González, G. H., & Garbus, P. (2020). Varones adolescentes en un contexto rural mexicano: sufrimiento psíquico y cuidado entre pares. *Salud colectiva*, 16, e2266.

INEGI. (08 de septiembre de 2020). Comunicado de prensa núm. 422/20. Obtenido de [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago, Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

- Montero, M. (2006) *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Paidós.
- Ochoa-Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- OPS. (2020). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- Plan de Estudios 2016. Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. CIDE
- Ramírez-Valbuena, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. doi:  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Tapia, M.N (2010) La propuesta pedagógica del Aprendizaje servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 5, 23-43.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial de Educación Superior. *Educación superior y sociedad*, 9 (2). <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>
- Universidad Autónoma de Querétaro (2017). Modelo Educativo Universitario. *Cuadernos de Planeación N. 4*. Dirección de Planeación.

## VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA UABJO: EL DESAFÍO DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz

Ana Margarita Alvarado Juárez

### Resumen:

Este capítulo analiza diferentes formas de violencia estructural en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) suscitadas a partir de los cambios en las políticas federales y agravadas por la pandemia de SAR-COV-2 (COVID-19), así como su impacto en el modelo educativo UABJO para la transformación social en el eje de gobernanza ante la violación de la Autonomía Universitaria. Este fenómeno adquiere relevancia porque puede manifestarse en otras Instituciones de Educación Superior en México por el impacto en la reducción del presupuesto federal, aunque otras características pueden ser propias de la UABJO. Se trata de reflexionar a partir de las políticas educativas y las repercusiones que puedan tener en cada una de las Instituciones de Educación Superior de acuerdo con sus contextos. De esta manera, lo que presentamos es un enfoque desde un estudio de caso reflexionado a partir de la revisión de informes universitarios y fundamentalmente de un proceso de Investigación Acción Participativa, como actores inmersos en esta problemática. Se concluye que las formas de violencia estructural que se han manifestado en los últimos años han afectado la vida de la comunidad universitaria siendo los más vulnerables, los estudiantes que son la razón de ser y hacer de la universidad y, por ende, la juventud oaxaqueña que cifra sus anhelos en una carrera universitaria en la máxima casa de estudios de Oaxaca.

La Universidad Pública ha sido una de las instituciones que más ha sido dañada en los últimos lustros. Desde que iniciamos la Red de Cuerpos Académicos en Educación, Política y Universidad en el año 2007, hemos dado cuenta de los impactos que éstas han tenido por parte de una política educativa agresiva que coacciona, limita y aniquila las formas de *ser* y *hacer* de la universidad. Sin embargo, desde la resistencia, nos hemos dado tiempo para abrir el debate y colocar temas que nos marcan como sujetos participantes en los procesos institucionales y, proponer acciones que vayan en detrimento de estas formas autoritarias y monoculturales que generan epistemicidios en nuestros contextos multiculturales.

En este tenor, el Cuerpo Académico de Estudios Rurales en ese entonces en formación, decidió sumarse a esta iniciativa que buscaba analizar el quehacer universitario. En este caminar de quince años compartiendo, pensando, analizando y reflexionando, nos dimos cuenta de que la investigación y la producción académica no eran suficientes si no teníamos una acción concreta para mejorar nuestros entornos, decidimos trabajar en Red para acompañarnos y para construir nuevas miradas. Estas se vieron enriquecidas cuando incursionamos en la toma de decisiones de nuestras unidades académicas y empezamos a ver que desde los estudiantes había muchas cuestiones que no estaban visibilizadas en los estudios, buscamos la forma de vincular los estudios rurales en la Universidad que era el centro de la red y decidimos indagar sobre las migraciones de estudiantes indígenas a la Universidad con la finalidad de ver cómo era su proceso de inserción y dar cuenta de los procesos de inclusión o exclusión que presentaban.

Los resultados fueron impactantes, pues nos percatamos que en Oaxaca una entidad caracterizada por el mayor número de pueblos originarios, la Universidad había llegado tarde a la propuesta de la formación de Unidades Académicas de Estudiantes Indígenas en las Universidades. Dicha política impulsada por la ANUIES para construir redes de apoyo a los más necesitados, esto lo analizamos en el libro de Violencias en Educación Superior, para nosotras estudiosas de lo rural y de la migración fue impactante, pues no podíamos concebir por qué la Universidad no había adoptado desde la primera convocatoria participar, sino que más bien había sido casi obligada a insertarse en la última fase de apoyo. Ahora a la distancia comprendemos que el gobierno universitario ya había marcado los destinos de muchos estudiantes oaxaqueños y que la razón de ser en la UABJO (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca) no eran los estudiantes sino los grupos políticos que siempre están en disputa al interior de la universidad.

En este proceso como Cuerpo Académico decidimos dar mayor peso a algunas actividades dentro de la universidad y empezamos a colocar análisis de género que ya veníamos trabajando en otros contextos, tales como la migración y la convivencia escolar. Dimos cuenta de las políticas anti-migratorias estadounidenses, ya que había jóvenes deportados (retorno forzado) y quienes se incorporaban cada vez más al ámbito de la universidad pública. Construimos propuestas de Programas educativos enfocados a la investigación y movidos a la acción social. Por ejemplo, la primera maestría en el PNP-C-CONACyT en la UABJO fue propuesta desde nuestro CA y de allí iniciamos a dar acompañamiento a colegas de otras unidades. Posteriormente creamos el plan de estudios de una maestría de Acción Social en Contextos Globales vinculada a una red internacional (Alemania, Colombia, Brasil, Guatemala) cuyo

objetivo central era promover los intercambios y el análisis de los problemas centrales como migración, justicia comunitaria, redes y metodologías participativas; el enfoque era con carácter profesionalizante, la primera en esta modalidad se ofertó también en la UABJO. No obstante, había que pasar a la acción y brindar mayores herramientas a los profesionales para accionar en contextos locales. Esto impulsado, en ese entonces, por nuestro CA en la Dirección del IISUABJO.

En esta coyuntura, nuestro colega de Unidad se convirtió en rector de la UABJO y el CA pasó a ocupar lugares más importantes en la toma de decisiones, mismas que fuimos colocando en sintonía de las discusiones de la Red Nacional de Educación, Política y Universidad afianzando así las propuestas. Ya estando en el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE) de la UABJO, se realizó un Diplomado denominado: “La construcción del modelo educativo de la UABJO. La Universidad del Siglo XXI”. El objetivo era discutir la propuesta de modelo educativo que estábamos haciendo para la universidad; en la propuesta se buscaba recuperar una perspectiva participativa y dialógica de cada uno de los actores. Para la propuesta de “La Universidad del siglo XXI” trabajamos con sindicatos, administrativos, estudiantes, docentes y sobre todo autoridades educativas.

En este tenor, nuestro CA se replanteó nuevas LGAC, así como el nombre; por ello cambiamos a Estudios Sociales con una LGAC orientada al estudio de las sociedades en condiciones de desigualdad social. De esta manera podíamos analizar migraciones, educación, modelos educativos, programas de estudio, género, políticas públicas, entre otros aspectos. En este contexto, el CA se estabilizó en su nivel de consolidación —lleva dos periodos de evaluación ratificándose con el nivel consolidado—; además, todas nuestras integrantes ingresaron al SNI, dos somos nivel 2 y una nivel 1. Con este trabajo hemos aprendido a trabajar en equipo y en red, así como a ocupar cargos, cumplir como PTC y otras actividades derivadas de estas funciones. Nos sentimos comprometidas y en este compromiso aprovechamos los cargos para sumar acciones que busquen mejorar el futuro de nuestros profesionistas.

En el Centro de Evaluación e Innovación Educativa —con una de nuestros miembros como directiva— se propuso realizar una contextualización de la Universidad; para ello hicimos ejercicios comparativos a través de estancias de investigación en el extranjero que permitieron leer no sólo a nivel local sino global la dinámica universitaria. El resultado, preocupante en su mayoría, fue llevado a las mesas de debates del trabajo del modelo educativo. En estas mesas de trabajo se propuso para el año 2019 un nuevo modelo educativo UABJO que contemplara la transformación social y con eso se atendieran los problemas coyunturales de la Universidad y permitiera tener los cimientos para empezar un proceso de cambio y transformación. En eso estábamos cuando llegó la pandemia, con el nuevo modelo educativo ya teníamos los elementos para pensar en acciones concretas para apoyar a la mayoría de nuestros estudiantes que se encontraban desconectados, pues por la orografía en Oaxaca no es fácil construir caminos y redes de comunicación efectivas y eficaces.

La pandemia provocada por el virus del SarsCov-2 llegó a México a mediados de marzo del 2020, pero justamente el 20 de marzo de 2020 se suspendieron indefinidamente las actividades

educativas -entre otras-; varando así nuestro proyecto. Sin embargo, las propuestas que se contemplaron en las mesas de trabajo nos abrieron las puertas para implementar una solución rápida y concisa para enfrentar la pandemia; la solución fue diseñar un diplomado en línea para capacitar a los docentes de la universidad. El diseño de este diplomado fue un reto porque se creó con la ayuda de las unidades directivas y académicas -de diferentes disciplinas-. Aun cuando nunca se había trabajado así, normalmente cada disciplina trabaja de manera independiente. El trabajo conjunto de las diversas disciplinas nos ayudó a dar cuenta del potencial que se tiene en la universidad, además de confirmar que el nuevo modelo educativo debe ser construido con interdisciplinariedad.

Con la pandemia se suspendieron actividades económicas, gubernamentales, educativas, sociales y políticas; todas un problema, desde tener que adaptarnos a la nueva normalidad —saliendo lo mínimo posible, solo para lo indispensable y con cubrebocas a todos lados, revisando la temperatura corporal en cada entrada y salida de los establecimientos y el uso frecuente, casi excesivo, de gel antibacterial—, hasta parar la campaña electiva del Rector de la Universidad. Como Miembros del Consejo Universitario firmamos un documento que avalaba la permanencia del rector en lo que pasamos esta pandemia, ya que era necesario mantener los canales de comunicación y gobierno en constante diálogo con otros niveles de poder en la entidad y a nivel nacional.

Sin embargo, no toda la comunidad universitaria estaba de acuerdo con esa propuesta, pues se pensaba que la permanencia de un rector por más de cuatro años —como es lo estipulado— afectaría al manejo económico y político de la Universidad, por lo que establecieron relaciones con grupos políticos externos a la universidad para destituir al rector en turno. Por esas acciones en contra de la decisión de la permanencia del rector por un periodo más amplio, tuvimos que defender la Autonomía Universitaria desde las restricciones impuestas por la ya mencionada pandemia.

Además, durante ese tiempo, nos quitaron todo el presupuesto para operar y les dejaron a los profesores la carga para cubrir los costos de internet, luz, agua, teléfono, llevándonos a una explotación excesiva y no proporcionada a los apoyos que como institución deberían fluir.

No fuimos los únicos afectados económicamente, los estudiantes fueron los que más sufrieron, sobre todo, al contemplar las condiciones geográficas de Oaxaca, hay lugares donde no llega el internet o simplemente no se cuenta con cobertura telefónica para el uso de datos en el celular. Aun en esta situación, algunas Unidades Académicas tuvieron a bien subir las cuotas de inscripción. Bueno, alguien dijo que la pandemia nos venía como anillo al dedo y eso fue lo que aconteció en la UABJO. Debemos reconocer que pocas fueron las unidades académicas que le compraron tarjetas de internet para que se conectaran sus estudiantes.

La pandemia nos obligó a un cambio apresurado para responder a la contingencia que se vivía a inicios del 2020, y a partir de allí se empezaron a establecer reformas que ayudaran a los planes y programas educativos durante los dos años de pandemia; con esto en mente, el objetivo de este trabajo de investigación es analizar las formas de violencia en la estructura de la UABJO

que se visibilizaron a partir de los cambios en las políticas durante la pandemia; además del examinar los cambios en los modelos educativos.

La relevancia del presente capítulo se sitúa en que la UABJO es una de las universidades públicas y autónomas que cuenta con un modelo educativo acorde con la nueva Ley General de Educación Superior, antes de que esta fuera emitida, ya que el modelo se aprobó en 2019 y la LGES se publicó en 2021, con una propuesta de vanguardia en la gestión del currículum universitario y la construcción de conocimientos basada en la ecología de saberes, basado en los tres pilares que constituyen el disciplinar/científico, cultural/comunitario y sentido común/empírico que abre la posibilidad de dialogar con nuestras culturas en un marco de tolerancia y respeto, igualdad garantizando la diversidad de cosmovisiones y en un marco interepistémico. Sin embargo, la forma de actuar de los grupos de poder ha violentado la Autonomía Universitaria, colocando un rector sin los debidos procesos que la Ley Orgánica universitaria señala, vinculados a grupos de poder del gobierno y generando procesos de violencia estructural por la forma en cómo fue impuesto.

### *Universidades Públicas*

Para el análisis de la violencia estructural es importante reconocer que las universidades públicas, como instituciones educativas de nivel superior, se configuran como un sistema complejo al ubicarse dentro de diferentes estructuras económicas, políticas y sociales. En este capítulo, asumimos que en la universidad pública deben existir tres grandes esferas de organización, como son: 1) el nivel micro (el aula, el laboratorio de construcción de acuerdo al enfoque disciplinar), 2) la esfera meso (relacionadas con el personal que opera en la unidad académica y que implementan los diferentes programas educativos) y el 3) nivel macro (engloba la administración educativa).

En este contexto, la violencia estructural puede estar presente en diversos espacios, aunque no sea visible, porque una de sus características es que no causa daño directamente, sino que se encuentra “incorporada al sistema y se manifiesta de múltiples formas, en especial a través de todo tipo de injusticias y desigualdades sociales, económicas, jurídicas, de género, raciales o de cualquier otra índole, afecta especialmente a los más débiles” (Castells, 1998, p.67).

En el caso específico de la UABJO resulta necesario evidenciar las formas de violencia estructural que emergen como consecuencia de los cambios en las políticas a nivel federal y agravadas por las condiciones de la pandemia por la COVID-19, durante los años 2020-2021 y los primeros meses de 2022, que indudablemente afectan al personal docente y administrativo así como a los estudiantes que se forman en estas aulas, muchas veces provenientes de comunidades excluidas y empobrecidas del estado de Oaxaca.

### ***La Situación Financiera de la UABJO***

Durante varios años, la UABJO ha enfrentado una gran crisis financiera, provocada por la asignación del presupuesto más bajo por estudiante, comparado con las demás instituciones públicas del país, así como “un déficit por pasivos históricos que ascienden a más de quinientos millones de pesos, lo que equivale a casi el 50% del subsidio público ordinario”.

Ejemplo de ello es que, del presupuesto anual ordinario, se pagan las pensiones del personal jubilado que representa el 30 % del pago total de la nómina (UABJO, 2021, p.114). A esta situación, ya preocupante, se agregan dos hechos que impactan la vida institucional: la contingencia sanitaria y un importante recorte de los fondos federales extraordinarios destinados al fortalecimiento académico.

Las Instituciones de Educación Superior públicas de nuestro país reciben fondos extraordinarios que son de gran utilidad para su fortalecimiento académico. En el año 2020 la UABJO se benefició de los siguientes programas: Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE), Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior (ProExES) y Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM). “De acuerdo con la distribución del gasto del PROFEXCE el 53% se focalizó en fortalecimiento académico, 36% en equipamiento e infraestructura física, 6% en adquisición de acervo bibliográfico y 5% para la contratación de servicios personales” (UABJO, 2021, p.124).

Desafortunadamente, en los últimos años el Gobierno Federal ha suspendido algunos programas importantes, entre los que se encuentran: El Fondo para Elevar la Calidad de la educación Superior (FECES), Carrera Docente (040), Fondo para el Saneamiento Financiero y Reconocimiento de Plantilla, Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES) y Programa de Inclusión y Equidad Educativa. Para el año 2021 ya no se contó con el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE), ni el Programa Expansión de la Educación Media Superior y Superior (ProExES), fondos que todavía operaron en 2020. En la Tabla 1 se observa el comportamiento de los programas federales en el periodo 2016-2020.

**TABLA 1** COMPORTAMIENTO DE LOS FONDOS EXTRAORDINARIOS 2016-2021

FONDO	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PFCE- PROFEXCE (2020)	\$42,685,0 75.00	\$29,974,9 22.00	\$25,555,5 55.00	\$14,200,3 22.00	\$9,478,90 7.00	\$0.00
PRODEP	\$4,255,06 8.00	\$8,093,47 7.00	\$1,328,34 1.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00
PROEXES	\$7,016,79 2.00	\$2,456,77 1.00	\$0.00	\$0.00	\$18,888,4 94.49	\$0.00
FAM SUPERIOR	\$9,034,16 9.00	\$13,558,2 33.44	\$18,917,1 38.17	\$27,637,8 82.41	\$15,754,5 06.00	\$18,888,4 94.49
FAM MEDIA SUPERIOR	\$692,907. 00	\$699,016. 00	\$781,544. 00	\$894,587. 00	\$1,081,11 5.00	\$1,100,56 0.00
FECES	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00
CARRERA DOCENTE (040)	\$623,058. 00	\$1,386,58 7.00	\$1,529,46 1.00	\$1,436,47 6.00	\$0.00	\$0.00
SANEAMIENT O FINANCIERO	\$76,060,7 44.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00
RECONOCIM IENTO DE PLANTILLA	\$986,541. 00*	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00	\$0.00
PADES	\$0.00	\$942,000. 00	\$648,650. 00	\$500,000. 00	\$0.00	\$0.00
PROGRAMA DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA	\$0.00	\$0.00	\$170,000. 00	\$0.00	\$0.00	\$0.00

*Nota:* Tomado de UABJO, 2021, p. 126

La cancelación de estos programas representa para la UABJO serios problemas ya que a través de ellos se lograba el impulso a la calidad educativa. En este sentido, ya no se cuenta con apoyos a la investigación científica, publicación de libros, para trabajo de campo, también recursos de utilidad para la formación de los estudiantes como asistencia a congresos, movilidad académica, adquisición de materiales para laboratorios, equipos de cómputo, así como recursos para fortalecer los bajos salarios que recibe el personal docente y reconocer su labor en las aulas. Esto es, recursos que se destinaban a las actividades de difusión, extensión, internacionalización, capacitación docente, entre otras actividades de formación y fortalecimiento académico de gran relevancia para el mejoramiento de la capacidad y competitividad académica.

Sobre el tema de los fondos federales, es de resaltar la afectación de diferentes inmuebles universitarios a causa de los sismos de 2017, el primero de ellos, la noche del 7 de septiembre del 2017 con una magnitud de 8,4 grados Richter, con daños severos de algunos muros en la Facultad de Bellas Artes, “así como en los edificios "A" y "B" de Rectoría, con paredes agrietadas, al igual que las facultades de Arquitectura C.U., Ciencias Químicas, Odontología, Arte y Cultura, Biblioteca Central y Bellas Artes del Centro Histórico, éstos últimos con daños menores” (UABJO, 2017). Para arreglar las instalaciones se autorizaron “101 millones de pesos y solo se ejercieron 65 millones 700 mil pesos, situación que se complica ante la desaparición del Fondo Nacional de Desastres Naturales (FONDEN) y el Fondo de Reconstrucción de Entidades Federativas (FONREC)” (UABJO, 2021,115).

Respecto a los recursos ordinarios, para el año 2020, el monto fue de “1 mil 127 millones 880 mil 756 pesos. Comparado con el subsidio público del 2019, hay un incremento nominal de 4%, lo que corresponde apenas a la inflación” (UABJO, 2021, p.119). Además de estos recursos, se suman los correspondientes “a la política salarial, ingresos propios por inscripciones y prestación de servicios, financiamiento extraordinario por fondos federales, recursos extraordinarios por gestiones de la Administración Central y rendimientos financieros de todos los fondos” (UABJO, 2021, p.119). En comparación con el ejercicio anterior, hay “una disminución de 2 millones 535 mil 653 pesos; esto principalmente por la caída de los ingresos propios y el recorte presupuestal a los fondos extraordinarios federales” (UABJO, 2021, p.119).

Con los recursos que recibe la UABJO, esta tiene que solventar diferentes rubros, dentro de los principales se encuentran los salarios, aguinaldo, prestaciones anuales, jubilaciones, pago de servicios: energía eléctrica, internet, agua potable, predial, suministros, entre otros. Cabe mencionar que existen prestaciones en los contratos colectivos que no forman parte de los recursos etiquetados que recibe, por lo que se ha buscado la manera de enfrentar este tipo de retos, además de los laudos que requieren grandes cantidades de dinero para pagar a los trabajadores que demandan y el tema de las jubilaciones que absorbe una parte importante de la nómina.

En este sentido, ante el déficit presupuestal, la UABJO ha incurrido, desde administraciones anteriores, en moratoria de diferentes pagos, son de resaltar los adeudos por concepto de predial y agua potable de varios inmuebles universitarios, afortunadamente, en el periodo 2020-2021, se lograron gestionar descuentos con el municipio de Oaxaca de Juárez, lo

que permitió hacer los pagos: “En 2021 se realizó el pago de 17 cuentas prediales; nueve, tenían un adeudo de siete millones 727 mil 171 pesos hasta febrero de 2021. Con una condonación del 88.35%, se pagaron finalmente 900 mil 316 pesos” (UABJO, 2021, 115). También se liquidaron adeudos anteriores, “de las nueve cuentas prediales, tres tenían adeudos desde 2015 que sumaban la cantidad de cinco millones 655 mil 552 pesos, lo que representaba el 73.19% del adeudo” (UABJO 2021, 115). El tener inmuebles libres de este tipo de adeudos es importante pues se asegura el patrimonio universitario.

Otra estrategia implementada por la mayoría de las escuelas de la UABJO para obtener recursos y solventar sus gastos operativos, es el cobro de cuotas a los estudiantes, bajo las modalidades de inscripción, reinscripción, examen de admisión y apoyo a servicios escolares. Esto implica que no se está garantizando el derecho humano a la educación de acuerdo con la Nueva Ley General de Educación Superior. Bajo esta perspectiva, se requiere del apoyo del gobierno federal y estatal para garantizar este derecho.

La situación financiera por la que atraviesa la UABJO es resultado, en cierta medida, del abandono de los gobiernos federal y estatal que no han mostrado interés por rescatarla e intervenir en diferentes sucesos importantes como los sismos de 2017 y la pandemia causada por el SARS-CoV2 (COVID-19), lo que se traduce en violencia estructural hacia los actores que en ella intervienen: personal académico, administrativo y los estudiantes; muchos de ellos provenientes de regiones marginadas que ven en la Universidad una alternativa para salir del círculo vicioso de la pobreza en el que viven; desafortunadamente pocos logran alcanzar su sueño de concluir una carrera universitaria por las adversidades que tienen que enfrentar como las elevadas cuotas de inscripción y reinscripciones que la UABJO muchas veces tiene que cobrar por sus problemas de presupuesto.

### *Robos al Patrimonio Institucional de la UABJO*

La UABJO es la institución educativa de nivel superior más grande del estado de Oaxaca, con una comunidad universitaria conformada por más de 30 mil personas, de las cuales, 26 mil 462 son estudiantes de educación media superior, licenciatura y posgrado, un mil 874 (6%) son docentes de tiempo completo y de asignatura y un mil 734 (6%) es personal administrativo y de servicios. (UABJO, 2019, p.17)

Los estudiantes inscritos en los diferentes niveles educativos se distribuyen de la siguiente manera: “7 mil 120 en el nivel medio superior; 18 mil 976 en el nivel licenciatura; 135 en especialidades; 207 en maestrías, y 24 en programas de doctorado” (UABJO, 2019, p.18).

Para la atención de los estudiantes se dispone de 31 unidades académicas, centros de investigación y módulos del Centro de Educación Continúa Abierta y a Distancia (CECAD), ubicadas tanto en Valles Centrales como en otras regiones: Istmo, Mixteca, Costa, Cañada, Sierra Sur y Sierra Norte, lo cual corresponde a siete de las ocho regiones que integran el estado de Oaxaca. Por su parte, Los Valles Centrales, específicamente la ciudad de Oaxaca, contiene la mayoría de los planteles educativos: Ciudad Universitaria, la Facultad de Medicina y Cirugía,

Facultad de Bellas Artes, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Arquitectura “Cinco de Mayo”, el CECAD, el Instituto de Investigaciones Sociológicas, el Instituto de Investigaciones en Humanidades, Facultad de Idiomas sede Burgoa, el Centro de Educación Artística (CEDART) así como las preparatorias 1,2,5,6 y 7.

Cabe mencionar que la oferta educativa en el nivel medio superior incluye “un programa general en ciencias y humanidades que se imparte en siete escuelas preparatorias, un bachillerato especializado en contaduría y administración (BECA), un bachillerato en línea y un programa de técnico superior en instructoría de música” (UABJO, 2019, p.20). En nivel superior “son 39 programas de licenciatura escolarizados y tres no escolarizados, 15 especialidades, 27 maestrías y 5 doctorados. Además, en convenio con la UNAM se imparten 7 programas de licenciatura y un bachillerato a distancia” (UABJO, 2019, p.20).

Con este panorama, analicemos ahora el fenómeno que ha surgido, desde hace algunos años, y es el robo al patrimonio de la UABJO. Esta modalidad fue convirtiéndose en algo recurrente durante las tomas por parte de algún sindicato u otra organización estudiantil. Recordemos que una característica de esta Universidad es el número de sindicatos que alberga, concentrando 6 sindicatos que son: Sindicato de Trabajadores y empleados de la UABJO (STEUABJO), Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Oaxaca (STAUO), Sindicato Universitarios de Maestros (SUMA), Sindicato de empleados de Confianza (SECUABJO), Sindicato Universitario de Académicos (SUA), Sindicato Independiente de Trabajadores (SITUABJO), entre los seis suman un total de 4,600 trabajadores, incluyendo espacios eventuales (Reyes & Alvarado, 2019, p. 76).

Cada uno de los sindicatos tiene sus demandas que presenta a las autoridades universitarias, en ocasiones, para generar mayor presión llevan a cabo diferentes acciones como huelgas, tomas, paros de labores. Cuando se trata de una huelga, se cierran todos los espacios universitarios y no se permite el acceso a ningún estudiante o trabajador que no sea del sindicato que mantiene la huelga. Es decir, los huelguistas permanecen dentro de las instalaciones y se turnan para permanecer todo el tiempo que dure la huelga. Si es una toma, pueden realizarla solo en el campus universitario o en todas las instalaciones universitarias, esto está en función de los agremiados que disponga el sindicato; generalmente son tomas de 12 horas y tampoco pueden ingresar personas ajenas a su sindicato.

Es en estos eventos cuando se han dado algunos de los robos al patrimonio universitario, por ejemplo, en el año 2018, se publicó la siguiente nota periodística:

Ciudad Universitaria, Oaxaca. - La Administración Central de la UABJO reprueba enérgicamente los actos de vandalismo y robo cometidos en nuestras instalaciones, principalmente en la sustracción o destrucción de bienes muebles e inmuebles, como ocurrieron con la reciente toma de la fracción del Sindicato de Trabajadores Académicos (STAUO), en el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE). El abogado general de la Universidad, Lic. Héctor López Sánchez, informó que estos actos ilegales se suceden de manera coincidente en momentos en que se paralizan actividades en el

campus universitario, derivados de la presión que ejercen las organizaciones de universitarios (Voz del sur, 2018).

Además de este tipo de robos también hay ejemplos en donde se encuentran comprometidas las instalaciones universitarias que forman parte del patrimonio cultural del estado de Oaxaca y que han sido vandalizadas ante la disputa de grupos de poder al interior de las escuelas, es el caso en el año 2016 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en la sede ubicada en el centro histórico de la ciudad de Oaxaca, tal como se manifiesta en el siguiente testimonio:

El 17 de noviembre de 2016 una disputa por el control de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) generó enfrentamientos entre estudiantes y presuntos grupos porriles liderados por catedráticos que disputaban la dirección. En la disputa, un grupo se atrincheró en el edificio central, lo que desencadenó el incendio de una de las puertas laterales que dan al Centro Histórico, así como otros daños en el interior del inmueble, considerado patrimonio de la humanidad. Los daños provocados al edificio central de la Facultad de Derecho significaron una afectación patrimonial de 100 millones, según la valuación realizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (Zavala, 2018).

En esta disputa, no solo se afectó el patrimonio, sino también las actividades académicas y administrativas que se realizaban en este edificio. Durante unos días, posterior a este incendio, un grupo inconforme se manifestó impartiendo clases fuera del edificio, en la calle de Alcalá, en el andador turístico.

Otro suceso que cobra relevancia es la pandemia por coronavirus (COVID-19) es una enfermedad infecciosa provocada por el virus SARS-CoV-2. por el 20 de marzo del 2020 la UABJO decide suspender las clases presenciales en todos los planteles educativos privilegiando las actividades en línea y a distancia con el objetivo de salvaguardar la salud de la comunidad universitaria. En este contexto, estudiantes y trabajadores ya no se presentaron en las instalaciones universitarias. Frente a estos acontecimientos diferentes escuelas sufrieron el robo de mobiliario y equipo de cómputo en sus instalaciones. Por ejemplo, en el CEVIE todo el equipamiento que se hizo con recursos PROFEXE 2020 que se compró para habilitar salones para conferencia, tales como cañones, pantallas, bocinas, micrófonos, laptops y material sanitizante y tubería de cobre, fue sustraído de las instalaciones en el periodo de confinamiento misma que eran custodiadas por la PABIC. Asimismo, en los días previos al robo, las instalaciones de Ciudad Universitaria de la UABJO permanecieron sin luz pues se dañaron los transformadores de energía eléctrica.

Estos hechos además de significar una pérdida importante al patrimonio universitario, en sus activos como equipo de cómputo, impresoras, copiadoras, pantallas de televisión, teléfonos, módems, entre otros, también se configura como una pérdida de los materiales de trabajo como información importante que se encontraba en las computadoras. Además, es difícil en estas circunstancias adquirir nuevos equipos de cómputo por lo que implica que las actividades

administrativas y académicas se afecten de manera importante. Esto sin considerar, el incremento que tuvieron en este periodo pandémico.

### *El modelo educativo UABJO para la transformación social y su reto ante la pandemia*

En noviembre de 2019 se aprobó ante el H. Consejo Universitario el Modelo educativo UABJO para la transformación social, que dentro de sus ejes internos coloca al Estudiante, Docente, Investigación y la Gobernanza como el núcleo duro de la razón de ser y hacer de la universidad. Se propone al estudiante y docente como un binomio indisoluble que permita construir a partir de problemas de la realidad en la cual se circunscribe su disciplina, conocimientos en un marco de un diálogo de saberes, que posibilite la articulación de los conocimientos a priori con los que se propician del área de conocimiento y construir dentro de un enfoque de currículum por investigación y por procesos los elementos que den cuenta de la realidad, vinculados a contextos reales y bajo un enfoque de conocimiento situado.

Lo anterior, porque dimos cuenta que muchos programas educativos se crean sin mayor impacto social y bajo esta nueva perspectiva: el impacto curricular del modelo educativo debería ser evaluado, no solo en un nivel social, cultural y económico, como se ha venido manejando, sino de solución y transformación de los contextos en los cuales se articula la universidad, para poder así decir que trabajamos bajo un enfoque de excelencia académica en un proceso de mejora continua y con la optimización de recursos como lo hemos realizado desde la pandemia.

En este tenor, la investigación es el eje que permite articular los procesos de conocimiento y coloca al estudiante y al docente en una relación horizontal, en la cual ambos se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo pedagogías participativas y dialógicas que sirven para adentrarse en los fenómenos seleccionados en un marco de diálogo de saberes. Esto posibilita que al pararse el estudiante frente a la realidad le permita tomar decisiones que lo fortalezcan como sujeto bio, psico, sociocultural en la cual la puesta en marcha de prácticas profesionales y vivenciales le dará sentido y ese currículum vivido le servirá de eje para emprender acciones en pro de la sociedad en la cual se encuentra inscrito y de su proyecto de vida.

Para que esto pueda ocurrir, se requiere de una condición *sine qua non*, que el gobierno universitario funcione para facilitar los procesos de aprendizaje y genere las condiciones necesarias para que el estudiantado y el profesorado puedan construir procesos de aprendizajes de largo alcance y contribuyan con sus acciones a una articulación entre sociedad y universidad. Por ello, el eje de gobernanza cierra este núcleo duro del Modelo Educativo UABJO. Por eso la importancia de articular las tres esferas que señalamos en el apartado anterior, correspondientes al nivel micro, meso y macro en este sentido, podemos argumentar que el gobierno universitario se coloca en el nivel macro para que pueda regir el funcionamiento de la institución educativa.

Ante esta desestructuración universitaria y mal funcionamiento en la UABJO se impulsó el modelo educativo con todos los actores universitarios en aras de construir caminos que nos llevarán a una reorganización de la vida de la comunidad universitaria en un marco de justicia epistémica, cognitiva y por ende social, con la finalidad de formar un sujeto social con

responsabilidad social universitaria y vinculado a sus territorios; pero si no trabajamos todos y todas en esa dirección, este anhelo nunca llegará, pues la gobernanza, que son los grupos de poder que se encuentran en el interior, abren las puertas para que otros lleguen y ellos se posicionen en sus cotos de poder sin comprender la complejidad y compromiso que debe tener la educación superior.

Este es el talón de Aquiles de la UABJO, porque desde que iniciamos nuestros estudios como CA sobre las condiciones de los estudiantes indígenas y las políticas educativas percibimos que había un desinterés realmente por formar estudiantes comprometidos con su sociedad por parte de los gobiernos universitarios, pues están más preocupados en quién ocupa los puestos de gobierno y cómo los diferentes grupos se distribuyen el poder de acuerdo con sus capacidades de negociación cada periodo electoral, de acuerdo a nuestra Ley Orgánica en la que tenemos voto universal, “elegimos a nuestra autoridad”, pero en realidad es una lucha entre grupos por quién llega a ocupar los cargos y una vez ocupados, queda a criterio de quien esté en las áreas de fortalecer o no a las unidades académicas y si son del mismo bloque o no, de no ser así entonces se excluyen.

En este sentido, los lineamientos para el ejercicio de los recursos por parte del gobierno federal ayudó mucho a quienes habíamos estado marginados y que de alguna manera teníamos las credenciales para pelear por nuestros recursos, como SNI, PRODEP, CAs, etcétera, que son algunos de los indicadores académicos para otorgar los apoyos, como vimos en el apartado anterior, hoy esto se diluye y volvemos a las posiciones de quien más estudiantes tiene más recursos percibe por parte de las unidades académicas. Pues no hay una figura que regule los montos de inscripción, entonces podemos tener unidades que cobran inscripciones y colegiaturas muy altas y otras que no y otorgan becas a los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes no tienen un organismo que los represente, como hoy lo marca la nueva Ley General de Educación Superior (LGES), y esto provoca que sean vulnerables y queden los procesos académicos y administrativos sueltos. Cuando el estudiante debe ser la piedra angular en la universidad. A la luz de estos argumentos, hoy planteamos una propuesta de gestión del currículum universitario que vaya desde lo macro (Rectorado), meso (unidades académicas) y lo micro (docente-estudiante); es decir, todo un proceso de acompañamiento para que se definan políticas efectivas en bien de la comunidad universitaria en la cual todos y todas seamos servidores del estudiantado y no servinos del poder.

En este sentido, cada grupo ha ido construyendo sus propios cotos de poder y han creado 6 sindicatos a saber: dos de académicos, dos de administrativos, uno de confianza y uno de pluralidad en la que convergen administrativos y académicos, pero como siempre se privilegian los grupos, cada sindicato tiene subgrupos y entonces siempre hay una pugna y la división entre ellos, esto afecta la atención a los estudiantes y al personal docente en la mayoría de los casos. Por lo que la gobernanza no da paso a que podamos construir una universidad de excelencia académica. Existen vestigios de algunas unidades académicas con este compromiso, pero son los pocos, algunos han llegado a no acreditarse para demostrar “fuerza” que no hay condiciones y

apoyos desde la rectoría, dejando a los estudiantes en el abandono y falta de apoyos y acreditaciones que sobre todo en el área blanca pesan.

Aun así, con todas estas problemáticas se realizó una sincronía de intereses y los grupos antes de la pandemia decidieron reflexionar sobre sus prácticas. En este ejercicio, todos estos actores participaron en la construcción del Modelo Educativo y hablaron de crear pactos que permitieran trabajar en un mismo fin, creo que se logró en el primer año de pandemia, pero cuando todos se retiraron por el confinamiento y luego querían ver como realizábamos la elección del rector, ya nadie quería regresar a las aulas, porque los primeros en negarse fueron los sindicalizados administrativos y empezó la bola de nieve, si ellos no regresaban pues las condiciones de higiene no se lograban para asegurar el cuidado de la salud, por tanto docentes y estudiantes no volverían.

En este contexto, inició una ola de intentos de violación a la Autonomía Universitaria para imponer rectores externos, luego que estuvieran vinculados a la universidad, esto llevó a manifestaciones y publicaciones de rechazo, pero tantas veces vino el lobo y cuando en realidad llegó ni cuenta nos dimos, se citó a Consejo Universitario (CU) el día primero de Abril del 2022 a las 9:00 horas y luego se canceló la reunión de manera informal, suceso que otros aprovecharon para imponer un candidato, en apariencia, nombrado desde el CU porque no había la mayoría, sin embargo, se aceptó y el rector ese mismo día dio declaraciones que no era válido ese proceso, así empezó a ganar terreno, diría Goffman en la presentación de la persona en la vida cotidiana, la obra de teatro estaba montada y los actores tendrían que jugar sus roles. Muchas preguntas surgieron: ¿Pactó el rector para entregar la UABJO al gobierno del Estado?, ¿Qué se está negociando para que se entregue si tenía el respaldo firmado por el Consejo Universitario?, ¿Quiénes están interesados en llegar del gobierno a la Universidad y cuál es el fin?, ¿Qué grupos del interior lo respaldan?, ¿Cómo pueden permitir que se viole la Autonomía Universitaria a costa de sus intereses?, bueno preguntas que el tiempo las responderá y que los estudiantes ni se enteraron de qué cambió y cómo.

Lo claro de esto es que la Ley Orgánica fue violada, no se siguieron los debidos procesos y la pandemia abrió la puerta para legitimar esta situación, pues en la historia de la UABJO nunca se había presentado y mucho menos una entrega de esta magnitud, encarcelando a líderes que tenían el poder para que otros pudieran subir, que sólo por dos años, dicen, pero justo estamos en elecciones de gobernador y eso ya hace que surjan otras preguntas más, piensan que pueden capitalizar el voto de los estudiantes hacia un partido, y ahora se hacen actividades para que el gobernador llegue, hasta por un tequio, pero bueno, que es para mejorar, seguro también la historia juzgará este proceso y si fue para bien o para maleficio de los universitarios. Lo que ahora hay que señalar es una serie de atropellos a la Autonomía que eso ya quedó juzgado y que si no se realizan los ajustes que deben hacerse como la propuesta de la nueva Ley Orgánica y el fondo de jubilaciones y pensiones, esto no habrá tenido sentido.

Por ello, si la gobernanza no se estabiliza en la Universidad y se realizan las alianzas que disque por eso se entregó el poder, no podremos asegurar la formación integral del estudiante, pues siempre las pugnas internas van en detrimento de su formación, y es tiempo de regresar y

ajustar, pero a la par se viven proceso de profunda transformación en la norma y forma de organizarnos a nivel nacional en Educación superior, esto que relatamos no solo se ha vivido en la UABJO, en la UJAT por ejemplo con las presiones para que regresaran los docentes, se instalaron hasta verificadores de asistencia con reconocimiento de iris, en otras instituciones como la UAZ ya los rectores son impuestos por el gobierno y los académicos han quedado al margen, las formas de contratación han ido cambiando y cada día tenemos más precariedad laboral, los docentes que son un elemento fundamental, no tienen las debidas prestaciones.

La universidad pública humanista y popular, ha pasado a ser una universidad de élites y caciques que la gobiernan, son una empresa más del gobierno y ahora hasta los subsidios le han restado como dimos cuenta en el apartado anterior. Necesitamos mirar qué queremos y cómo vamos caminando al despeñadero, la ciencia se ha vuelto contra sí, no puede frenar el abuso del poder en la universidad pública mexicana.

### *Reflexiones finales*

En este proceso reflexivo a la luz de lo que acabamos de vivir en la UABJO en el contexto de la pandemia causada por el SARS CoV2 (COVID 19), nos preguntamos y preocupamos por el futuro de la Educación Superior Pública principalmente en todas sus modalidades, pues cada día vivimos una privación de los recursos federales para poder seguir operando. Estamos en momentos en que los fondos federales que se retiraron desde el 2020, ya no han fluido, al menos para la educación superior, para otras áreas como la política y los partidos sí, mucho más ahora que decíamos tenemos elecciones de gobernador. La pregunta es ¿hasta cuándo seguiremos así?, cuando podremos volver a realizar esa actividad que nos propusimos de articular la universidad con la sociedad, sino hay salidas de campo, prácticas de laboratorio, entre otras.

Por otro lado, las Leyes Universitarias han sido violentadas por los gobiernos y han colocado acciones que nunca antes se hubiese pensado, La universidad pública hoy presenta desafíos importantes que nos permiten ver desde nuestros contextos micro, que esto justo permite escalar a lo macro, si la UABJO presenta todas estas problemáticas, cuál es la tendencia de las Instituciones de Educación Superior, en un futuro. De acuerdo con los trabajos que hemos venido realizando, la precariedad laboral avanza con los docentes, el financiamiento es menos, la infraestructura está debilitada y lo que teníamos fue saqueado en su mayoría, la matrícula también ha cambiado su comportamiento y algunas áreas se han fortalecido mientras que otras se han debilitado.

La precariedad laboral ha ganado terreno en la pandemia y muchos docentes fallecieron en este proceso pandémico, dejando plazas que no se han logrado cubrir y por ende a estudiantes con falta de atención. Los docentes como también se ha dado cuenta en los trabajos de la red, presentan desafíos en las nuevas formas de enseñanza y manejo de pedagogías que permitan conectar con los estudiantes, quedando de manifiesto problemas de manejo de emociones y tensiones que no logramos resolver y que todavía estamos viviendo las secuelas en nuestras instituciones.

En la actualidad, la pandemia nos desafía a pensarnos y organizarnos de diferente manera a cerrar filas estudiantes y docentes, autoridades y sindicatos para no soltar a esta noble institución que ha dado sus frutos, aun en las condiciones de desigualdad en la que hemos estado, pero que los gobiernos juegan un papel fundamental en la forma de orientarlas y conducir las. Por ello, quisimos realizar este trabajo que permita desde nuestra realidad mostrar el cauce que va tomando la toma de decisiones y quienes están controlando a la universidad pública. Tenemos que estar atentos a lo que acontece en nuestras instituciones y dar cuenta que esto es un atentado a una educación en la libertad y con justicia social.

Queremos colocar un hecho que justo cerrando este capítulo de libro, hoy 25 de mayo de 2022, nos hemos enterado que el Sindicato de Trabajadores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Macuspana tuvo que cambiar de nombre porque su contrato colectivo fue renegociado en la cual se quitaron prestaciones como apoyos varios a docentes mujeres tales como guarderías, disminución de días de aguinaldo, incentivos por cumpleaños, apoyo de impresión de tesis, apoyo para hijos estudiando en el nivel superior, negociaron el servicio médico del IMSS, entre otros.

Esto es una violencia directa a la academia por parte de la Institución. Por otra parte, cada día somos presa de la precariedad laboral, porque quedó demostrado con la pandemia que en *el home office* quienes terminamos pagando todo fuimos el sector académico y los estudiantes y las instituciones captando recursos que nunca llegaron apoyos directos a los docentes y estudiantes. Fueron ellos, docentes y estudiantes que mantuvieron procesos formativos, mientras otros se dedicaron a sus caravanas por la democracia y a recorridos para fortalecerse en el poder.

Sin duda en términos de Galtung (1985) la violencia estructural es la que emana de nuestras instituciones que no nos llevarán a la anhelada educación para paz, pues mientras no tengamos justicia social, cognitiva y epistémica, este anhelo será una falacia.

### *Referencias bibliográficas*

Castells M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.

Reyes de la Cruz V.G. & Alvarado Juárez, A.M. (2019). La crisis de las universidades en el contexto global. El caso de la UABJO-México y la Universidad de York-Canadá. Blancas Moreno, E.M. & Acosta Reveles I. L. (coord.) *La educación pública una mirada desde la universidad*, (pp. 68-81), Colofón.

Reyes de la Cruz V.G; Ruiz López A. & Alvarado Juárez A.M. (2014). Discriminación hacia la población indígena en el nivel de educación superior: El caso de los estudiantes de la UABJO. González Corzo, I.G. & Ramírez Martínez, R.M. (coord.). *Estudios sobre violencia en la educación: Enfoques, textos y contextos*, (291-321), UAEM, UAMEX.

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) (2021) *Informe especial de actividades 2020-2021. Acciones universitarias en periodo de pandemia por COVID-19*, UABJO.

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) (2019). *Tercer Informe de Acciones Universitarias UABJO 2016-2020*, UABJO.

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) (2019b) *Modelo educativo UABJO para la transformación social*. UABJO.

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) (2017, Septiembre 8) UABJO se suma para que Oaxaca supere pérdidas humanas y materiales por sismo, *Agenda Digital*, <http://www.uabjo.mx/uabjo-se-suma-para-que-oaxaca-supere-perdidas-humanas-y-materiales-por-sismo>

Voz del sur (2018, Marzo 5). Denuncia UABJO vandalismo en instalaciones durante la toma del STAUO [Editorial] <https://vozdelsur.com.mx/denuncia-uabjo-vandalismo-en-instalaciones-durante-la-toma-del-stauo/>

Zavala, J.C. (2018, Julio 31). Acumula UABJO pérdidas de 108 mdp por delitos. *El Universal Oaxaca*. <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/especiales/31-07-2018/>



# ÍNDICE DE TITULACIÓN Y MODELO LINGÜÍSTICO PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA: UNA PROPUESTA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Rosa María Alemán Martínez

Rosalba Moreno Coahuila

Emilio Gerardo Arriaga Álvarez

## Resumen:

El presente capítulo presenta una reflexión académica desde la revisión de la política lingüística tanto en lengua materna como en lengua extranjera asociada al bajo índice de titulación que se observa entre estudiantes universitarios, y de manera particular en estudiantes de la UAEMéx. Las causas de fenómeno puede ser multifactorial; sin embargo, la hipótesis de trabajo que se sostiene en el presente apartado es, que la escasa cultura y práctica de la lectoescritura fuera y dentro de la universidad, aunada a un déficit en el desarrollo de lenguaje académico al interior de las instituciones de educación superior, conducen a que los estudiantes universitarios al término de su formación profesional inicial no concluyan sus estudios principalmente cuando el requisito es la presentación de un trabajo escrito. Por ello, el objetivo central consiste en analizar y documentar sobre la vinculación que existe entre el bajo índice de titulación asociado con el déficit del desarrollo de habilidades lingüísticas en L1 y L2 que implican el manejo y desarrollo de la lectoescritura desde la universidad. Al final del capítulo se concluye que uno de los obstáculos que impide el cumplimiento de estrategias académicas como elevar el índice de titulación, es la falta de dominio del lenguaje académico en L1 y, en consecuencia de una L2 en las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento humano. De ahí la necesidad de una política lingüística de literacidad y biliteracidad con la finalidad de disminuir el doble semianalfabetismo funcional entre los estudiantes universitarios.

El presente análisis y revisión sobre la relación entre el índice de titulación, la política lingüística vigente en la universidad pública mexicana y el desarrollo del lenguaje académico conllevan un acercamiento de carácter teórico-metodológico. De manera particular, se ha documentado e investigado el bajo nivel de desarrollo de las habilidades de lectoescritura tanto en lengua materna (L1) como en segunda lengua (L2), ambas lenguas empleadas y enseñadas para propósitos académicos; así como el desarrollo y generación de conocimiento en diferentes áreas del saber humano.

Si bien la investigación realizada tuvo como referente inicial las jornadas de alfabetización académica e intervenciones didácticas realizadas en un organismo académico de la UAEM; el problema de investigación sirvió como una primera muestra para lograr un acercamiento hacia la cultura lectora de los estudiantes universitarios, lo cual generó nuevas rutas de trabajo y ligas de generación y aplicación de conocimiento que implica el análisis, acercamiento e interpretación de la naturaleza y fines de la política lingüística, la cual se desarrolla a través de procesos de literacidad y biliteracidad que ocurren en distintas comunidades universitarias (Nava, 2021).

De los resultados arrojados y asociados con la alfabetización académica y educación lingüística, destacan Carlino (2003, 2005), Cassany y Morales (2008), Lomas (2014), Nava (2021), Nava y Hessen (2016). En conjunto, estos estudios sugieren, entre otros resultados, que el éxito o fracaso de programas educativos se puede pulsar a través de distintos indicadores tales como el índice de eficiencia terminal y el índice de titulación, los cuales dependen en gran medida del conocimiento adquirido y las habilidades superiores adquiridas (el manejo de la lectoescritura) durante la formación de los universitarios.

Si bien es cierto que la igualdad de oportunidades educativas y profesionales obedecen a condiciones externas a la universidad como el problema de la desigualdad ya que éste es considerado como un problema estructural en la sociedad (Aboites, 2021; Ornelas, 2013); se propone que, desde la revisión de las condiciones y educativas que atañen a la universidad, es posible contribuir al desarrollo de políticas educativas (entre ellas lingüísticas), a fin de coadyuvar con el mejoramiento de los procesos formativos e incidir en el incremento de los índices de titulación. Ahora bien, y a decir de Ornelas (2013):

El currículum es tomado es tomado como una relación social, y el currículum forma. En otras palabras, por medio de él se producen y reproducen valores, ideología y rasgos de la personalidad de los sujetos del proceso educativo. (p. 134)

Y agrega, lo siguiente:

El argumento es que las relaciones escolares acostumbran a los estudiantes a la disciplina en el trabajo, desarrollan ciertas cualidades, modos de comportamiento, imagen de sí mismos e identificación de clase social que son ingredientes sustanciales para que los estudiantes se amolden al tipo de empleo que ocuparán. Enajenación, disciplina, puntualidad y respeto a la jerarquía establecida son los rasgos que la escuela

reproduce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias; en tanto que iniciativa, capacidad de mandar, decidir y diseñar procesos productivos son los rasgos que inculca a los futuros miembros de las clases dominantes. (Ornelas, 2013, p.135)

Si bien la desigualdad no se genera en la universidad, pero sí se reproduce a través de la instrumentación del currículum y otras prácticas institucionales. Ahora bien, Aboites (2021) sugiere que toda política orientada a la democratización del sistema educativo y particularmente al sistema de educación superior (universidad) debe responder, fundamentalmente, al proceso de convertir a los sectores excluidos y marginados en actores centrales y protagónicos de las políticas educativas. Por tanto, en la universidad pública mexicana se deberían estar formando cuadros de individuos con habilidades analíticas, críticas y reflexivas, propositivas, generadoras de conocimiento diverso y plural, a través del uso de habilidades lingüísticas superiores (como el manejo de la lectoescritura), que abonen al bienestar de la sociedad. Al respecto, Parent Jacquemin (1998) sostiene que “ser universitario es haber aprendido a pensar y a vivir. Ser universitario es tener una mente crítica y creativa” (p. 16).

No obstante, la universidad pública mexicana actual está orientada centralmente por políticas externas al propio contexto de los universitarios, que son de corte prácticamente económico y político. Lo anterior, tiene un efecto negativo en el detrimento de la cultura y la identidad de la universidad. En este sentido Parent Jacquemin (1998) advierte lo siguiente: “sufrimos en la universidad como en toda la sociedad la primacía dada a lo económico que es un desorden histórico del que hay que salir (p. 18). Martínez Della Roca y Ordorika (1993) caracterizan esta orientación de la universidad pública como ‘el crimen a la cultura’, y apuntan: “En sus inicios el proyecto ‘Revolución educativa’<sup>1</sup> llegó, incluso, a contemplar la desaparición de la difusión de la cultura como una de las funciones sustantivas de la universidad. Así se inicia el pretendido crimen a la cultura” (p. 30).

Por lo tanto, resulta indispensable la realización de investigaciones al interior de las universidades públicas, en donde se revise de manera puntual y detallada los resultados producto de los modelos educativos operantes. Si bien el modelo por competencias y el modelo centrado en resultados del aprendizaje han sido discutidos y cuestionados en distintos trabajos (Aboites 2021; Ornelas, 2013; Martínez Della Rocca & Ordorika, 1993), prevalece la siguiente premisa en el discurso contenido en los diversos documentos nacionales e institucionales de referencia: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 (ONU, 2020); Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, (DOF; 2019); Plan Estatal de Desarrollo (COPLADEM, 2017); y Plan Rector de Desarrollo Institucional (Barrera Díaz 2021-2025)], lo siguiente:

[...] durante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2009, incluye una renovación radical jamás vista, que se fundamenta en las transformaciones científicas y tecnológicas, y acentúa el papel relevante de la

---

<sup>1</sup> Los autores hacen referencia al movimiento estudiantil de 1968 [*nota propia*]

educación superior para el desarrollo sostenible, económico y sociocultural en el planeta. (PRDI, 2017-2021, p.12)

De lo anterior, se expone que en el propio discurso que orienta y da ruta a la instrumentación de las políticas educativas para el caso de la educación superior, está marcado por un modelo educativo cuya finalidad es la formación de los individuos en competencias laborales; la formación para una ciudadanía global con conciencia planetaria; el desarrollo de habilidades laborales de corte tecnológico y énfasis en la educabilidad de los sujetos *desde y para* el mercado laboral. Ahora bien, y a partir de la revisión de los bajos índices de titulación y de reprobación, se propone el análisis que se desarrolla en las siguientes páginas con la finalidad de auscultar el desarrollo de los procesos de literacidad, y en consecuencia, los procesos de biliteracidad como parte de la formación profesional de estudiantes del nivel superior en las distintas esferas del conocimiento humano.

### *El manejo de la lectoescritura en la universidad su relación con el índice de titulación: una aproximación hacia la problemática*

Cabe señalar que, como parte de la presente revisión hacia el interior de las universidades, el apartado se centra en el análisis y lectura del índice de titulación fundamentalmente, el caso de la UAEM y su relación con la política lingüística que se tiene en materia de práctica de lengua materna y segunda lengua con propósitos académicos. Al respecto, Federico Campbell (2006) sostiene en su ensayo titulado “La mente narrativa”:

[...] la razón de ser de todas las universidades es una sola: enseñar a escribir. Estúdiense lo que se estudie, ingeniería, arquitectura, medicina, derecho, literatura, neurofisiología, física nuclear, ciencias químicas, a lo que se va a la universidad es a aprender a escribir. Porque las ideas, la adquisición y la transmisión del conocimiento de una época a otra se hacen por escrito y se asimila mediante la lectura. (p. 96)

A la luz de esta cita, se desprende el siguiente cuestionamiento ¿Por qué después de un promedio de 4 años de exposición y estudio en las diferentes áreas del conocimiento humano que se cultivan al interior de las universidades y que se llevan a cabo por medio de las principales estrategias didácticas alrededor del ejercicio de la lectoescritura, un gran porcentaje de los estudiantes universitarios no se titulan por medio de un trabajo escrito de investigación? En anticipación a una posible respuesta, se tienen los siguientes elementos: primero, un exiguo dominio de habilidades lingüísticas básicas que conlleva el manejo de la lengua materna. Segundo, la falta de una política lingüística institucional y sistemática que de manera gradual conduzca a los universitarios al desarrollo de un lenguaje académico *ad hoc* a sus disciplinas y áreas de formación, la cual conlleve al análisis y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los individuos. Tercero, recuperar la lectoescritura como un objeto didáctico de enseñanza en el nivel superior, y no dejarlo como el aprendizaje de un conjunto de técnicas, en apariencia, adquiridas y aprendidas, en los niveles educativos previos.

Esta problemática se refleja entre otros efectos, en la escasa posibilidad de concluir los estudios a nivel superior con una investigación que permita analizar y desarrollar posibles soluciones a ciertas problemáticas observadas e identificadas por los estudiantes universitarios en sus distintas áreas de formación profesional. A la luz de los planteamientos expuestos, el CA ‘Procesos sociales y prácticas institucionales desde el pensamiento crítico’ en la línea de investigación y generación del conocimiento: ‘Análisis de discursos institucionales y prácticas educativas’, propone una política lingüística que recupere; por una parte, la lectoescritura como un objeto de enseñanza (didáctico) a nivel curricular y extracurricular en los diferentes planes y programas de estudio en educación superior. Por otra parte, se describe un modelo lingüístico para la universidad pública mexicana con el propósito de motivar a la implementación de una política lingüística institucional para el caso de la UAEM con dos objetivos centrales:

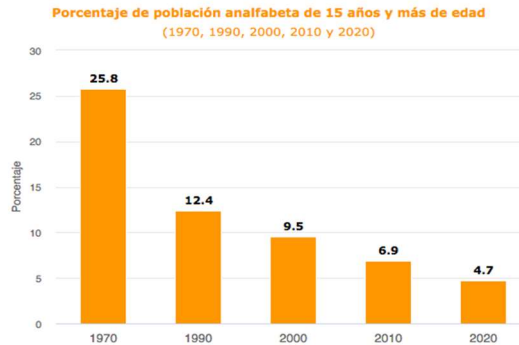
- 1) Estrategias de reestructuración para el fortalecimiento y práctica de la lengua materna y segundas lenguas, a partir de un modelo para el desarrollo de la literacidad y biliteracidad para la universidad pública;
- 2) Implementación de planes de intervención didácticos con miras a transformar la cultura lectoescritora de los universitarios en L1 y L2, en la cual se incluyan a distintas comunidades estudiantiles con la finalidad de coadyuvar al incremento de los índices de titulación actuales.

Ahora bien, en México el índice de analfabetismo es de 4.7<sup>2</sup> por ciento de un total de 126, 014, 024 millones de habitantes (INEGI, 2020)

---

<sup>2</sup> Porcentaje de población analfabeta de 15 años y más de edad que no saber leer ni escribir un recado (INEGI, 2020).

## GRÁFICO 1 PORCENTAJE DE POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MÁS DE EDAD



Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 y 2020.

### Por sexo...

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, **cuatro de cada 100 hombres y seis de cada 100 mujeres** de 15 años y más **no saben leer ni escribir**.

*Nota:* Tomado de INEGI (2020)

De acuerdo con los resultados presentados en el Módulo sobre Lectura (MOLEC, 2022)<sup>3</sup>, en el Gráfico 2, se ilustra el comportamiento de la población lectora mexicana desde 2016 al 2022.

## GRÁFICO 2 COMPORTAMIENTO DE LA POBLACIÓN LECTORA MEXICANA (2016-2022)

Comparando la información de la serie del MOLEC, en 2016, ocho de cada diez personas leyeron algún material, mientras que en este último levantamiento, corresponde a siete de cada diez.



Fuente: INEGI. Módulo sobre Lectura 2016 a 2022.

\* Libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de internet, foros o blogs.

Nota: En cada barra se presenta la estimación por intervalo de confianza al 90%.

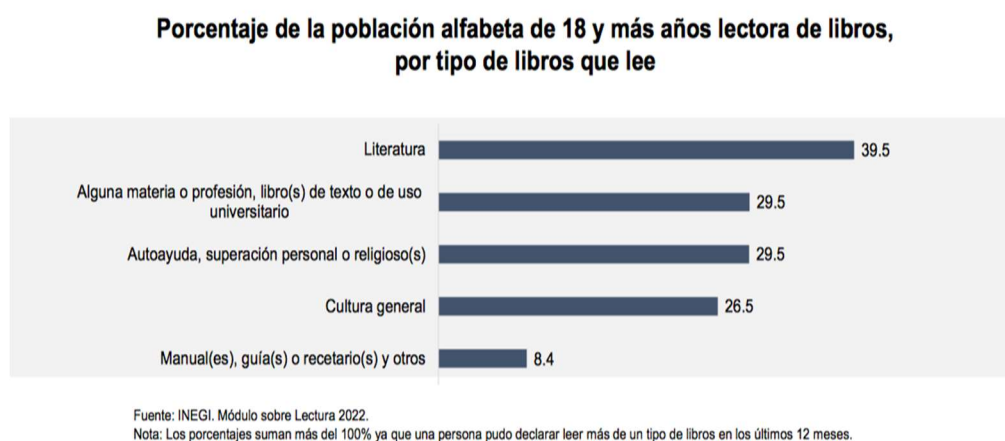
INEGI

*Nota:* Tomado de MOLEC (2022)

<sup>3</sup> El Módulo sobre Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) genera información y datos sobre el comportamiento lector de la población mexicana de 18 años y más.

De los gráficos anteriores, se observa que, si bien bajó el índice de analfabetismo entre la población mexicana, MOLEC (2022) reporta un índice porcentual a la baja en los hábitos lectores de la población mexicana. Lo anterior, conduce al siguiente cuestionamiento ¿Qué es lo que están leyendo los mexicanos y cuáles son las razones principales que tiene para leer? MOLEC (2022) precisa lo siguiente respecto del tipo de lectura que hace la población lectora ubicada de 18 años y más. De una muestra total de 2, 336 viviendas, encuestadas se obtuvieron los siguientes datos respecto de las preferencias de los lectores:

GRÁFICO 3 PREFERENCIAS DE LA POBLACIÓN LECTORA DE 18 AÑOS Y MÁS



*Nota:* Tomado de MOLEC (2022)

Aunado a lo anterior, estudios revelan cifras alarmantes sobre la problemática en torno al manejo de la lectura de textos especializados y desarrollo del lenguaje académico que se hace dentro y fuera de las aulas universitarias, ya que difícilmente se considera a la lectoescritura como un objeto de enseñanza en el nivel universitario (Nava, 2021). Ante esto, se sostiene que la situación de la lectoescritura en México obedece más a una cuestión cultural; sobre todo cuando la ausencia de esta práctica ocurre fuera del ámbito escolar; y por otra parte, la naturaleza de la problemática es didáctica cuando se revisan los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren al interior de las universidades. Es decir, el manejo de la lectoescritura en la educación superior.

Es importante precisar que en el 2008 en México se elevó a rango de Ley el fomento a la lectura y el libro<sup>4</sup>, lo que representa indiscutiblemente un cambio en la política educativa a partir

---

<sup>4</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley de fomento para la lectura y el libro. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de julio de 2008.

de una decisión del Estado para impulsar esta práctica. Por lo tanto, la lectoescritura sí representa parte de una política lingüística pública, cuyo enfoque obliga a todas las instituciones educativas a poner énfasis en el desarrollo de estas habilidades lingüísticas como parte de prácticas sociales y culturales que sobrepasan el ámbito de las propias instituciones:

En el Decreto de Ley de Fomento para la Lectura y el Libro<sup>5</sup>; se considera como política pública lo siguiente:

La democracia requiere ciudadanos con capacidad para reflexionar, articular, comprender, interpretar y comunicar ideas. De ahí la urgencia de formar lectores y fortalecer la cadena del libro para ponerlo al alcance de toda la población. Para su desarrollo político y económico y el fortalecimiento de una democracia participativa e informada, México necesita ciudadanos que puedan desarrollar plenamente las capacidades comunicativas. (DOF, 2008)

Expuesto el Fomento de la Lectura como política pública, ahora es necesario revisar las políticas lingüísticas que se instrumentan en la universidad. Narváez y Cadena (2009) sostienen que en educación superior el manejo de la lectoescritura representa un déficit, ya que la mayoría de los docentes cuentan con el dominio una disciplina; sin embargo, este nivel de especialización no ayuda a resolver el problema de cómo manejar la lectura y la escritura académica dentro del aula. Esta situación se hace más compleja ante el escaso manejo de una segunda lengua por parte de los docentes universitarios y, en consecuencia, también de los estudiantes universitarios.

El tema del acercamiento a una segunda lengua obedece a que la actualización del conocimiento y del pensamiento crítico se publica en lenguas distintas a la lengua materna de los estudiantes universitarios, ya que es en esas lenguas sirven de vehículo para difundir el conocimiento que se está generando recientemente. Lo anterior, requiere del acercamiento a textos académicos especializados que no necesariamente cuentan con la traducción correspondiente en la lengua materna de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, Lerner (2001) sostiene que la lectoescritura debe ser abordada como un objeto de enseñanza en todos los niveles educativos. Por ello, se recomienda que, para el nivel superior no se dé por hecho que los estudiantes cuentan con el pleno dominio de esas habilidades lingüísticas al ingresar o egresar de la universidad. No obstante, aún los profesores con un alto nivel académico enfrentan dificultades en cuanto a la falta de práctica de la docencia o al uso de estrategias didácticas; así como la posibilidad de un escaso dominio de una segunda o tercera lengua. Una de estas dificultades se refiere precisamente al uso y manejo de los textos académicos tanto en L1 como en L2.

---

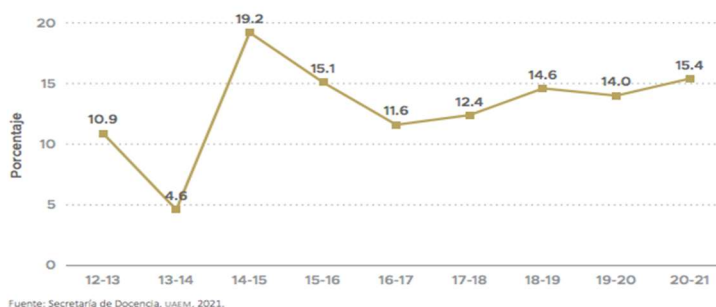
<sup>5</sup> DECRETO por el que se expide la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de julio de 2008.

Normalmente, se escucha a los profesores quejarse por el poco acercamiento a los textos especializados -actualmente, hiper texto o documentos digitalizados, y particularmente a la práctica exigua de la lectura extensiva por parte de los estudiantes universitarios. Consecuentemente, aspectos tales como la participación activa en clase, la presentación de temas diversos-, así como el desarrollo de ponencias, participación en encuentros académicos, seminarios, talleres y debates relacionados con su área de conocimiento específico registra niveles bajos de participación. En consecuencia, las posibilidades disminuyen ante el manejo del hiper texto y la cada vez más creciente dependencia en el mundo de la imagen como principal insumo para ambientes virtuales en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, y a pesar de la exposición y estudio de una segunda lengua con tres años promedio de exposición al estudio de la L2, como es el caso del inglés, esto no es suficiente para que el estudiante pueda proyectarse dentro y fuera del espacio universitario empleando una segunda lengua.

Un dato alarmante, es la baja producción de documentos escritos de carácter académico cuya base exige la previa lectura y comprensión de textos académicos en lengua materna. Consecuentemente, el promedio del índice de titulación global durante los últimos 10 años ha sido de 75.9%; mientras que el índice de titulación por cohorte en promedio es de 13.7% (Barrera Díaz, 2021). En el Gráfico 4 se muestra que en total el promedio de titulación no rebasa ni los 20 puntos porcentuales, lo cual representa un problema institucional general.

GRÁFICO 4 TOTAL, EL PROMEDIO DE TITULACIÓN POR COHORTE EN ESTUDIOS PROFESIONALES

Gráfica 1.25. Titulación por cohorte estudios profesionales



Nota: Tomado de 1er. Informe Anual de Actividades 2021.

Lo anterior, traducido en números reales, se tiene que de un total de 5,360 titulados, 2087 presentaron el EGEL (Examen General de Egreso de Licenciatura) (1er. Informe Anual de Actividades (Administración Universitaria 2021-2025); es decir, que solo el 38.93 % del total de titulados en el año 2021 optaron por alguna de las modalidades que requieren de la presentación de un trabajo escrito. A pesar de la diversidad de modalidades institucionales existentes para la titulación: tesis, tesinas, ensayos, monografías, reportes de investigación,

publicación de artículos, trabajos terminales de grado, entre otros productos académicos que son requeridos para acreditar la formación de un estudiante universitario, los resultados no son favorables. Por lo tanto, se concluye que la modalidad de titulación más solicitada de 2020 a 2021 fue la modalidad por EGEL. Seguida de la modalidad por aprovechamiento académico. Por último, se infiere que las otras formas de titulación existentes se presentan en un porcentaje bajo.

### *Desarrollo de la política lingüística para incrementar el índice de titulación en la UAEM*

Con el propósito de facilitar la lectura del presente documento, se señalan dos componentes centrales de la situación problemática observada: 1) la lectoescritura no es un objeto de enseñanza en la universidad; 2) la política lingüística en cuanto al fomento de la lectura tal y como se publicó en el DOF (2008) no se lleva a cabo al interior de la universidad.

1) *El problema del desarrollo de la literacidad en la universidad mexicana, la lectura no representa un objeto de enseñanza en la educación superior.* - La lectura representa uno de los ejes transversales en cada uno de los objetivos del perfil de egreso de los estudiantes universitarios, así como uno de los principales ejes de acción durante el periodo de la vida del universitario y su proyección académica, científica. Por esta razón, es de suma importancia implementar transformaciones profundas en los espacios universitarios a través de planes y proyectos académicos de intervención y programas educativos que fomenten y mejoren el dominio de la lectoescritura en la lengua materna de los estudiantes, así como en una segunda o tercera lengua, para alcanzar un nivel de desempeño disciplinario y comunicativo de acuerdo con los diferentes requerimientos académicos en habilidades tales como la comprensión oral y escrita; y la producción oral y escrita en los estudiantes universitarios.

Saber cómo ocurren los procesos de literacidad dentro de las comunidades universitarias conlleva un análisis profundo de qué es lo que está pasando en los hogares de los mexicanos en materia de alfabetización como un proceso gradual de formación de los individuos. En un proceso inverso, comúnmente en México la iniciación a la lectura es un proceso paralelo que comienza con la escuela (Nava & García, 2009; Nava 2021). Programas gubernamentales de fomento van y vienen, pero escasa efectividad se puede reportar (Zaid, 2007). Las causas de los pocos resultados son diversas, por ejemplo:

- Tiempos cortos para la implementación de los programas de fomento a la lectura.
- Seguimiento escaso de los programas de lectura existentes.
- Infraestructura insuficiente en las escuelas y espacios académicos para el desarrollo de la lectoescritura.
- Bajos salarios que impiden la adquisición de libros por parte de las familias y de las instituciones.

- Preferencia por otras actividades de tiempo libre diferentes a la lectura; a saber: uso de internet y redes sociales digitales, escuchar música, entre otros.
- Presencia nula o escasa de libros en los hogares de los mexicanos.
- Estructura limitada e inadecuada de las librerías que dificultan el acercamiento entre los lectores y los libros (sólo algunas permiten el contacto directo).
- Comercialización de insumos culturales diferentes a los libros tales como Internet, dispositivos electrónicos, entre otros.
- Prioridad en las agendas políticas (y económicas) por otros asuntos y no así por asuntos relacionados con la lectura.
- Presiones académicas resultado de los procesos de evaluación y currículos pesados en contenidos que imposibilitan a los individuos al desarrollo de la lectura de textos académicos con propósitos formativos en una lengua diferente a la de los universitarios.

2) *El escaso manejo de una lengua extranjera como el principal factor que impide la instrumentación de las estrategias institucionales.* - Como parte de la trayectoria actual de las universidades, el nivel de formación de los estudiantes universitario debe ser integral. Para ello, se requiere del dominio de un lenguaje académico y el desarrollo de habilidades superiores tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Saber escribir es el reflejo de saber pensar. Y leer es la práctica que orienta hacia el desarrollo de la escritura. Para Cardozo, et al., (2007) los mecanismos fundamentales que son conducentes hacia la internacionalización son los siguientes:

- Movilidad académica
- Desarrollo del currículum
- Desarrollo profesional de los integrantes de las comunidades académicas
- Proyectos institucionales
- Vínculos institucionales
- Apoyo, principalmente económicos
- Actividades extracurriculares
- Comercialización de Servicios Educativos

Todos estos mecanismos requieren del manejo y dominio por lo menos de una lengua adicional a la lengua materna de los docentes y de los educandos. Por ejemplo, para el primer mecanismo, la movilidad académica, se debe considerar lo siguiente: a) proveer oportunidades de estudio en el exterior a través de convenios inter universitarios bi o multilaterales de intercambio académico; b) desarrollar la opción de misiones de intercambio de prácticas para estudiantes, docentes y personal; c) promocionar activa de programas internacionales de capacitación y de oportunidades; d) establecer ayudas financieras para incentivar la movilidad académica.

### *Desarrollo del modelo lingüístico: fundamentación teórica para la política lingüística institucional*

A continuación, se describe en términos prácticos parte de lo que podría traducirse como una política institucional para el desarrollo, enseñanza y cultivo de la lengua materna y una segunda lengua en la Universidad Autónoma del Estado de México:

Fortalecimiento y práctica académica de la lengua materna como objeto de estudio (didáctico) como parte del Curriculum y extra curricular en todos los planes de estudio que se ofertan en la universidad, haciendo especial énfasis en la práctica de la lectura y escritura extensiva (literacidad) como objetivo central; así como la ruptura con la enseñanza de la L2 desde el enfoque, en apariencia y hasta el momento, comunicativo, pero en la práctica es estructural-funcionalista, y dar un giro hacia la enseñanza de la bilingüedad en L2 con propósitos académicos en todas y cada una de las áreas del conocimiento humano.

Generalmente, los contenidos de los distintos cursos de L2 que se ofrecen en los espacios académicos están desarticulados del área de especialización o disciplina de los estudiantes. Esto es, existe poca o nula relación del manejo que hacen los alumnos de la L1 y la L2. Esta falta de conexión les impide a los alumnos universitarios realizar asociaciones cognitivas y lingüísticas que les permita comprender de mejor manera los contenidos de sus cursos, talleres, seminarios de unidades de aprendizaje, y así se tenga la posibilidad de generar conocimiento a través de la segunda lengua. Nuevamente, se enfatiza la necesidad de diseñar modelos de literacidad y bilingüedad encaminados al dominio de dos o más códigos lingüísticos, pero al mismo nivel y extensión de dominio que se hace o pretende alcanzar en la lengua materna de los estudiantes universitarios.

Lo que se propone el presente documento es que a partir del desarrollo de las habilidades de lectoescritura académica en lengua materna (literacidad) y a través de la conexión de los usos y aplicaciones de la L1 con los de L2, los estudiantes universitarios logren alcanzar la bilingüedad. El planteamiento que así se presenta requiere que los profesores de segunda lengua incorporen a su práctica docente materiales y textos académicos especializados. Así la enseñanza del inglés o de una segunda lengua no se concentrará en el uso de un libro de texto

descontextualizado del desarrollo cognitivo, lingüístico y académico que los estudiantes universitarios requieren en sus diferentes unidades de aprendizaje y cursos.

Por esta razón, en términos de la búsqueda de la equidad y la cobertura, la apertura de las universidades hacia la mundialización representa la trayectoria obligada para las sociedades del conocimiento hasta el momento, lo cual requiere de un cuestionamiento desde la académica y de los distintos colectivos universitarios. Ante esto Aboites (2021) advierte que es precisamente esta orientación de la educación superior lo que ha contribuido a la pérdida de la identidad y de la cultura. Aunado a esto, en la actualidad, al interior de las distintas esferas educativas, se comienza a experimentar la *coexistencia* de un amplio espectro de manifestaciones culturales que conviven e intercambian diferentes modos de interpretar el mundo bajo esquemas nuevos de sociedades abiertas, pluriculturales como expresión opuesta a la homogeneización. Los avances científicos y tecnológicos conducen a la ruptura de paradigmas de cohesión nacional y conducen a la creación de sistemas democráticos multiculturales mundiales, aunque solo en el discurso y en la apariencia. Nuevamente, esto último requiere de un cuestionamiento y análisis crítico y reflexivo desde otros marcos explicativos y formativos en materia de educación superior y que emanen desde la universidad pública.

Baker (2001, 2006) sostiene que para llevar a cabo el aprendizaje de una lengua, incluyendo la materna, se deben desarrollar cinco habilidades: escribir, leer, hablar, escuchar y pensar. En los alumnos universitarios se desarrollan dichas habilidades lingüísticas, y al mismo tiempo se amplían las habilidades cognitivas que les permiten a los alumnos obtener el éxito académico en sus diversas actividades académicas. Por lo tanto, la falta de desarrollo en las habilidades de lectura y escritura en lengua materna disminuye el desempeño integral que los universitarios pueden tener en una segunda lengua o lengua extranjera, y al mismo tiempo, el desarrollo cognitivo del individuo sobre diferentes temas.

Ahora bien, desde un marco de la formación lingüística de los universitarios, Baker (2006) menciona que además de las cuatro habilidades comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita<sup>6</sup> se deben de desarrollar mientras se aprende una segunda lengua, existe una quinta habilidad para lograr el dominio ésta última, es la habilidad está relacionada con el *pensamiento o razonamiento*<sup>7</sup>. Bialystok (2011) por su parte define el dominio<sup>8</sup> de una segunda lengua como la habilidad de un individuo para funcionar en dos idiomas en diversos contextos; es decir, se requiere del desarrollo de la L1 y la L2 al mismo nivel de manejo cognitivo y lingüístico.

Para ello, Cummins (1998) sostiene la hipótesis de la *Interdependencia del desarrollo*,<sup>9</sup> cuyo objetivo principal consiste en establecer una relación entre el nivel de desarrollo que un individuo ha alcanzado en su lengua materna (L1) y establecer cómo esta influirá

---

<sup>6</sup> *Listening, reading, speaking and writing*

<sup>7</sup> *Thinking*

<sup>8</sup> *Proficiency*

<sup>9</sup> *Developmental Interdependence Hypothesis. (Baker, 2006: 173)*

académicamente en el nivel de desarrollo que se logre en una segunda lengua (L2). Lo anterior se puede ilustrar de la siguiente forma:

$$A = B$$

$$(L1 = L2)$$

Asimismo, Baker (2006) argumenta que un individuo que ha aprendido a leer en su lengua materna tiene bases sólidas cuando está aprendiendo a leer en otro idioma. Esta capacidad para transferir habilidades de un idioma a otro genera la inquietud entre los docentes quienes no permiten ni fomentan el uso de la L1 de los estudiantes; sin embargo, la transferencia que refiere Baker (2006) no consiste en pasar los elementos de la L1 a la L2 sino las habilidades tales como la lectura y la escritura que un individuo desarrolla en la L1 durante el proceso de aprendizaje de una L2.

En suma, en el presente capítulo se sostiene que los individuos que dominan su lengua materna tienen una mejor posibilidad de establecer y desarrollar sus habilidades lingüísticas dentro de una lengua extranjera, cualquiera que ésta sea, pues llevan consigo las bases gramaticales, sintácticas, fonéticas, morfológicas, semánticas, sociolingüísticas, pragmáticas y académicas para entender y alcanzar un mejor dominio de otras lenguas.

### *Hipótesis del modelo de literacidad y biliteracidad para la universidad pública mexicana*

El modelo lingüístico para el desarrollo de la literacidad y biliteracidad recupera el marco de referencia a la hipótesis de interdependencia del desarrollo (*Developmental Interdependence Hypothesis*), propuesta por Cummins (1998), la cual se desarrolla de la siguiente manera:

*A child's second language competence is partly dependent on the level of competence already achieved in the first language. The more developed the first language, the easier it will be to develop the second language. (p. 169)*

a) Hipótesis 1: Desarrollar un dominio y habilidad en L1, le permite al individuo adquirir con mayor facilidad una L2.

b) Hipótesis 2: La competencia lingüística del individuo en L2, depende del nivel de competencia que el individuo tenga en L1.

c) Hipótesis 3: La falta de hábitos de lectura y escritura en L1 (español), principalmente la lectura como una práctica cultural continua en estudiantes universitarios, afecta el desarrollo de habilidades de producción escrita y oral en una L2.

#### Objetivo general:

- Proponer una política lingüística para el desarrollo de la literacidad y biliteracidad en la universidad pública mexicana.

#### Objetivos específicos

- Presentación del modelo actual para la enseñanza de la lengua materna y lengua extranjera en la universidad pública mexicana.
- Transformar las prácticas actuales e institucionalizadas para la enseñanza de la lengua materna y extranjera en la universidad pública mexicana.
- 

### *Instrumentación del modelo lingüístico: hacia una política lingüística de literacidad y biliteracidad*

La instrumentación del proyecto contempla tres fases fundamentalmente, mismas que se describen a continuación:

#### 1) *Fase diagnóstica o preoperatoria:*

a) *Estudiantes.* - La administración de un examen de conocimientos generales en lengua materna y uno en segunda lengua como parte de su proceso de ingreso y egreso a la universidad. Posteriormente, se evalúan los resultados y se envían a los distintos Comités Curriculares para la toma de decisiones y reestructuración de planes y programas de estudio.

b) *Docentes y trabajadores universitarios.* - Fomento y capacitación la planta docente a través de cursos permanentes de dominio de una lengua extranjera; así como talleres de lectoescritura en la lengua materna y extranjera con personal altamente calificado al interior de los espacios académicos, y en particular, incorporación de talleres de lectura y escritura académica como parte de la infraestructura de las bibliotecas en los distintos espacios universitarios.

#### 2) *Fase instrumentación u operatoria:*

a) *Estudiantes.* - Los programas educativos que involucren la enseñanza de una segunda lengua serán diseñados bajo el esquema de “propósitos académicos” y “propósitos específicos” a partir del primer semestre hasta que el individuo concluya sus estudios universitarios.

Para el caso del desarrollo de competencias lingüísticas y competencias comunicativas se recomienda emplear el siguiente modelo lingüístico propuesto por Bachman (1990):

TABLA 1 COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia lingüística
(1) Competencia organizacional
(i) Conocimiento gramatical (e.g. sintáxis, vocabulario)
(ii) Conocimiento textual (e.g. cohesión en el discurso escrito y coherencia en el discurso oral).
(2) Competencia pragmática
(i) Competencias ilocucionarias (e.g. estrategias discursivas, funciones lingüísticas)
(ii) Competencia sociolingüística (e.g. sensibilidad a las diferencias de registro, dialectos y formas de figuras discursivas producto de diferencias culturales)
(iii) Competencia académica

*Nota:* Adaptado de Bachman, 1990.

Para explicar la composición de la competencia comunicativa Bachman (1990) resalta dos componentes centrales: *la competencia organizacional* y *la competencia pragmática*. En donde los cursos de lengua extranjera se desarrollarán bajo la propuesta concentrada en el número 1 del esquema anterior; mientras que los mecanismos alternativos como talleres de lectoescritura, exposiciones, congresos, seminarios y demás actividades académicas tendrán el objetivo de cumplir con el inciso 2 del esquema. El objetivo consiste en crear ambientes y espacios de aprendizaje propicios para el reforzamiento y práctica de la L1 al tiempo de trabajar en el dominio de una segunda lengua a partir del desarrollo de competencias lingüísticas (o competencia organizacional) y competencias pragmáticas (académica) en L1 y L2.

Ahora bien, de manera general, se propone el siguiente esquema de trabajo con miras a desarrollar tanto la lengua materna como la segunda lengua considerando la duración de los programas de estudio según sea el caso:

TABLA 2 PROPUESTA DE DISTRIBUCIÓN DE LOS PRODUCTOS DIDÁCTICO-ACADÉMICOS CONCRETOS

SEMESTRE	PRODUCTOS DIDÁCTICOS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN L1 Y L2
1ER. & 2º. SEMESTRES	El resumen (L1 y L2)
3ER. & 4º. SEMESTRES	La reseña (L1 y L2)
5º. & 6º. SEMESTRES	El ensayo (L1 y L2)
7º. & 8º. SEMESTRES	El artículo, el proyecto de investigación o el reporte de investigación (L1 y L2)

*Nota:* Tabla de elaboración propia

*b) Profesores y trabajadores universitarios.* -Como plataforma de apoyo para impulsar la formación lingüística en universitarios, se llevarán talleres permanentes de enseñanza de lenguas para reforzar conocimientos estructurales (vocabulario, gramática, sintaxis, semántica) que comprende un idioma.

Como parte del programa que reúne la transversalidad de los contenidos académicos de los distintos programas educativos. Las facultades, centros y organismos académicos desarrollarán planes de intervención con el propósito de fomentar y promover el estudio de la lenguas extranjeras al interior de los espacios a través de mecanismos tales como seminarios y talleres permanentes de lectoescritura en L1 y L2; organización de exposiciones, ferias y encuentros donde participen diversas culturas a partir del área o disciplina de los estudiantes; de manera permanente se les solicitará a los docentes que como parte de los productos académicos de los estudiantes en los distintos cursos curriculares y extracurriculares, los estudiantes deberán presentar un trabajo final o producto de aprendizaje escrito en lengua materna y en segunda lengua.

### 3) Fase final.

*a) Estudiantes.* - Al término de su formación académica, los estudiantes universitarios deberán presentar un examen de comprensión de textos especializado y un producto escrito ya sea en L1 o en L2 (tesis, tesina, artículo, ensayo, reporte de proyecto, síntesis, reseña, etc.), según sea el requisito de egreso que se solicite.

b) *Profesores y trabajadores universitarios.* - Para tal efecto, se recomienda la revisión de algunos referentes fundamentales sobre el desarrollo de propuestas para sondear el nivel de comprensión de textos especializados.

Esta metodología cualitativa de trabajo permitirá recabar directamente las unidades de análisis empíricas significativas para documentar el punto de vista de los actores participantes en los distintos procesos formativos de las comunidades estudiantiles (estudiantes y docentes).

### *Reflexiones finales*

Una de las primeras rupturas para poder llevar a cabo la implementación de la política de literacidad y biliteracidad, así como la instrumentación del modelo lingüístico que se presenta en este capítulo consiste en cuestionar de manera crítica y reflexiva los resultados que se tienen en los documentos institucionales oficiales: Plan Rector de Desarrollo Institucional, las Agendas Estadísticas; así como los Informes Anuales de Actividades para identificar el grado de avance y/o efectividad que han tenido las distintas políticas educativas -y lingüísticas. Y en el caso concreto del presente documento, se pretende coadyuvar a la mejora de las prácticas institucionales actuales para la enseñanza y desarrollo de la lengua materna y la lengua extranjera en la universidad pública mexicana.

Una segunda ruptura, y en el caso concreto de la Universidad Autónoma del Estado de México, se documenta que una posible solución para incrementar el índice de titulación, mejorar la eficiencia terminal e incrementar la participación en actividades académicas que requieran del uso de una segunda lengua, sea a través de **una política institucional de alfabetización académica o bien educación lingüística en L1 y L2** que implique: por una parte el desarrollo de la literacidad; y por otra: el logro de la biliteracidad. Es decir, que sin importar la naturaleza de la formación profesional, los estudiantes universitarios manejen la L1 y la L2 al mismo nivel académico, cognitivo y lingüístico. Lo anterior, se expresa en el modelo lingüístico aquí presentado para el desarrollo de la literacidad y biliteracidad, las cuales se desarrollen de manera gradual y progresiva desde el ingreso hasta el egreso de los universitarios.

Dicho modelo lingüístico implica desde el énfasis en los primeros semestres en el dominio de la L1 y L2 del **resumen** como objeto de alfabetización. Seguido de la elaboración y dominio de la **reseña** como producto de aprendizaje y evaluación central. Posteriormente, se propone el **ensayo** en L1 y L2. Y finalmente el **artículo**, el **proyecto o reporte de investigación**. Con ello, y sin dejar de lado la gran diversidad de actividades y productos didácticos de aprendizaje y enseñanza que se solicitan como parte de las diferentes formaciones universitarias, los estudiantes universitarios estarían en posibilidad de lograr la literacidad y biliteracidad al término de sus estudios universitarios.

Finalmente y derivado del estudio y análisis introspectivo de algunas prácticas institucionales de la UAEM, se pudo identificar que una explicación plausible sobre dos problemáticas aquí referidas: el déficit en el índice de titulación y la producción académica escrita en L1 y L2 obedecen, en gran medida, al desarrollo exiguo de las prácticas de literacidad y

biliteracidad académica que se identifica en estudiantes universitarios, así como a prácticas didácticas donde la lectoescritura dejaron de ser objetos de enseñanza en los diversos planes y programas de estudio que comprende la formación de las comunidades universitarias.

Se espera que este acercamiento crítico e introspectivo a la realidad educativa y lingüística a la UAEM sirva para reflexionar las distintas prácticas docentes e institucionales respecto de la importancia de mejorar la cultura escrita en los distintos espacios universitarios, e invite a comprender, evaluar y proponer una cultura de enseñanza de la lengua materna como objeto de enseñanza, la cual permita el aprendizaje y desarrollo de segundas lenguas de manera pertinente y eficaz en educación superior.

### *Referencias bibliográficas*

- Aboites, H. (2021). *La medida de una nación*. México: UAM-Xochimilco: Ítaca.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (3<sup>rd</sup> Ed.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4<sup>th</sup>.Ed.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Barrera Díaz, C. E. (2021). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021 - 2025*. Toluca de Lerdo: UAEM.
- Barrera Díaz, C. E. (2021). 1er. *Primer Informe Anual de Actividades (Administración universitaria, 2021 - 2025)*. Toluca de Lerdo: UAEM.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229–235. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Cassany D., & Morales. (2008) *Leer y escribir en la universidad: Hacia la Lectura y la Escritura crítica de géneros científicos* Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Filología, Ramblas 30-32, Barcelona, España.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas. Asesoría pedagógica de la Web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires*. Argentina. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-emicos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-ybienvenidas>
- \_\_\_\_\_. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires, Argentina; Fondo de Cultura Económica. Castedo, M. (2007). *Notas sobre la didáctica de la lectura y escritura en la formación continua de docentes. Lectura y Vida*, 28, (2), pp. 6 – 18.

Cardozo, P., et. al. (2007). Teorías de internacionalización. En Revista *Panorama*, No. 3. “Internacionalización de Pymes”, Vol (1), (3). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780130>

COPLADEM. (2017). Plan Estatal de Desarrollo del Estado de México 2017 - 2023. Obtenido de: [https://copladem.edomex.gob.mx/plan\\_estatal\\_desarrollo\\_2017\\_2023](https://copladem.edomex.gob.mx/plan_estatal_desarrollo_2017_2023)

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan

DOF (2019). Plan de Desarrollo Nacional (2019-2024). Obtenido de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)

DOF. (2008). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley de fomento para la lectura y el libro. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de julio de 2008. Disponible en: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL\\_190118.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_190118.pdf)

INEGI. (2020). Población analfabeta en México: Recuperado de: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P#:~:text=En%20M%C3%A9xico%20durante%20los%20%C3%BAltimos,no%20saben%20leer%20ni%20escribir>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Martínez Della Rocca, S., & Ordorika, I. (1993). UNAM: Espejo del mejor México posible. *La universidad en el contexto educativo nacional*. México: Era.

MOLEC, (2022). Módulo sobre lectura, Principales resultados. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf)

Nava, G.N. (2021). *Educación lingüística: hacia un modelo sociocrítico para el desarrollo de la literacidad y la bilingüedad en la escuela pública mexicana*. México: Torres & Asociados.

Nava, G. N., & García, A. C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. En *Revista Educación*, Vol. 33 (1), pp. 41-59. DOI [10.15517/REVEDU.V33I1.532](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V33I1.532)

Nava, G. N., & Hessen, L. E. (2016). *Evaluación de los procesos de alfabetización en lengua materna y lengua extranjera en la escuela secundaria*. En Perales, Escudero & Hernández, *Lenguas Modernas: Investigación y Praxis*. México: Universidad de Quintana Roo. Disponible en:

[http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/71004/Lenguas Modernas investigaci%C3%B3n%20y%20praxis\\_libro\\_2016.pdf?sequence=1](http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/71004/Lenguas_Modernas_investigaci%C3%B3n%20y%20praxis_libro_2016.pdf?sequence=1)

Narváez, E. & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. En *Lectura y Vida*, 30 (1): 56-67.

ONU (2020). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Ornelas, C. (2013). El sistema educativo mexicano. México: Fondo de Cultura Económica.

Parent Jacquemin, J. (julio de 1998). Reflexiones universitarias. En *Universitas, No. 20*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Zaid, G. (2007). El desastre educativo. En Goldin (editor). (2007). *Encuesta Nacional de Lectura: Informe y evaluaciones*. México, D.F.: CONACULTA. (pp. 23-26).



### III. ACTORES UNIVERSITARIOS

La educación superior, y en particular, las universidades públicas en el caso regional y nacional han sido objeto de reducciones económicas graduales e importantes en los últimos 10 años, lo que ha afectado su funcionamiento y objetivo; es decir, el fenómeno económico que afecta actualmente al funcionamiento de las universidades públicas del país las ha transformado en su esencia y en su funcionamiento. En México, de acuerdo con cifras proporcionadas por el Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP), para el 2022 se destinarían 883,929 millones de pesos (mdp) para el gasto público en educación. Este monto representa el 3.1% del PIB, el cual representa el nivel más bajo desde el 2010.

Aunado a esta situación, se destaca la *privatización*. Este último proceso, incide de manera directa en los procesos formativos de los estudiantes universitarios, ya que pareciera que existen universitarios de primera, de segunda y más. La privatización acentuó más las brechas de desigualdad entre las comunidades universitarias, provocando con ello, un exceso de competitividad y simulación en los procesos formativos. Cada vez más, prolifera la idea de que se estudia para obtener un documento o certificado que posibilita a los egresados de las universidades a incorporarse al mercado laboral; es decir, ya no se estudia para pensar críticamente, para la búsqueda de la verdad, para la generación de conocimiento en beneficio de la humanidad. Por el contrario, se estudia en las universidades para aprender a *hacer algo*, no para pensar y mucho menos para hacer escuela y construir una identidad propia y colectiva en alguna área del conocimiento humano.

Otro aspecto que ha trastocado la vida de quienes integran las comunidades universitarias es lo que Aboites (2021), identifica históricamente como un aspecto inherente al desarrollo de la Educación Superior: el sistema de evaluación. Dicho mecanismo ha acelerado ampliamente los cambios de la ES, lo cual ha obligado a las Instituciones de Educación Superior a entrar en la lógica de las empresas u organizaciones provocando con ello que la vida institucional se vea totalmente alterada y modificada en su esencia y en su quehacer. El conocimiento parece que adquiere un valor económico y totalmente deshumanizado. En este sentido, la educación superior ha dejado, en mucho, de ser una institución social de formación abierta, justa, libre y plural para convertirse cada vez más en una organización bajo los esquemas rígidos de un sistema altamente medido y cada vez menos mediado e interpelado por sus principales actores: los universitarios. Jacquemin (1998) responde a la pregunta ¿Qué es la universidad? La universidad es un abstracto. Pero los estudiantes, los docentes, el personal que labora en ellas, no lo son. Los universitarios somos quienes realmente le damos vida a las universidades. La universidad no responde, no reclama, los sujetos en ella sí.

Si bien, es lamentable aceptar que la universidad, no es un proyecto para todos, en un proyecto social sí, pero la realidad indica lo contrario. Los procesos formativos los hacemos personas, masa crítica, social que busca romper con las costumbres establecidas -dogmas, y con los órdenes impuestos en los diferentes ámbitos de la vida humana; a saber: lo económico y lo

político, principalmente. El proyecto universitario es ideológico, pero siempre humano de ser y saber hacer, de crear, de construir, pero también con la posibilidad de deconstruir, de aprender y desahender, de dialogar e intercambiar ideas, proyectos, inquietudes y transformarlas en posibles soluciones y posibilidades de mejora para nuestros entornos y contextos inmediatos.

Por ello, es una obligación y un deber pensar a la universidad, defenderla y hablar por un proyecto que reúne pensamiento, el cual puede incidir de manera directa en recuperar y reorganizar la vida social en un marco de justicia, paz y sana convivencia dentro y fuera de las aulas universitarias.

# LOS ESTUDIANTES DOCENTES INDÍGENAS DE LA UPN EN EL MARCO DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN EL MEDIO INDÍGENA (2021-2025)

Elsa Ma. Blancas Moreno

Jesús García Mesinas

Laurentino Lucas Campo

Saúl Vázquez Rodríguez

## Resumen

En este capítulo se presentan los resultados iniciales del subproyecto: “Trayectorias escolares de los estudiantes docentes indígenas incorporados a la Estrategia Nacional de Iniciación a la Docencia en el Medio Indígena [ENIDMI]”, el cual es parte de la investigación en curso: “La formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca en el marco de la ENIDMI (2021-2025)”.

El trabajo tiene como propósito caracterizar a los estudiantes docentes inscritos en las LEPEPMI en términos de edad, sexo, estado civil, grupo lingüístico, región de origen, actividad laboral extra y experiencia docente. Los datos se obtuvieron de un cuestionario aplicado a través de la plataforma Google Forms a una muestra de 139 estudiantes de un total de 208. La información se organizó desde una perspectiva de “análisis de correspondencias”. En principio se presenta una breve introducción acerca de las LEPEPMI en la UPN, posteriormente un apartado donde se discute de manera sucinta la formación de docentes para la atención a los contextos indígenas. Posteriormente, se presenta la ENIDMI; la discusión y los resultados se muestran organizados a través de dos perfiles: “Socioeconómico y Lingüístico” y “Experiencias en la docencia”. Finalmente, se presentan las conclusiones a este acercamiento.

Como punto de inicio se reconocen dos aportes clave de la Universidad Pedagógica Nacional, en general y de la Unidad 201 Oaxaca en particular: 1) brindar a través de las LEPEPMI, formación cercana a 40 000 profesores indígenas de educación básica en servicio por tres décadas y 2) la pertinencia de la formación de docentes del medio indígena para enseñar en contextos de diversidad cultural, lingüística y étnica. Se identifica como reto prioritario “hacer adecuaciones curriculares” a las LEPEPMI dada la incorporación constante de profesores indígenas que laboran en educación inicial, así como la transformación del perfil de ingreso.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada por decreto el 29 de agosto de 1978, siendo presidente de la república el Lic. José López Portillo. El texto oficial expresa que

se creó para dar respuesta “[...] al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades actuales del sistema educativo” (DOF, 29 de agosto de 1978). La UPN surge como una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde su origen tiene como finalidad “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos encaminados a la formación de profesionales educativos de acuerdo a las necesidades del país” (DOF, 29 de agosto de 1978).

Como institución de carácter nacional tiene presencia en los 32 estados del país; actualmente cuenta “con 70 unidades, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas, atiende a más de 56 mil alumnos, a través de una oferta educativa que incluye licenciaturas y posgrados con modalidades escolarizadas y a distancia” (UPN, 2022). En sus inicios, la UPN ofreció educación de tipo superior a distancia a los profesores en servicio a través de la Licenciatura en Educación Básica Plan 79 (LEB) y las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (Plan 85).

Para dar atención a las demandas del contexto educativo y del magisterio nacional, también implementó en 1982, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Unidad Ajusco. Según datos ofrecidos:

Se trata de un programa escolarizado que se cursa en cuatro años en la Ciudad de México y, hasta avanzado el inicio del siglo XXI, los docentes indígenas que ingresaban, mantenían su salario bajo la figura de una beca-comisión otorgada por autoridades educativas. Estos apoyos para profesionalizarse y radicar fuera de sus comunidades se vieron interrumpidos con los procesos de afectación neoliberal a la educación pública. Aun así, por la LEI han pasado cerca de 40 generaciones con aproximadamente 1,300 egresadas/os, en su mayoría indígenas, hablantes de alguna lengua originaria. (Czarny y Salinas, 2021)

En 1990, ya con el acuerdo nacional (1984) para que la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, obtuviera el grado académico de licenciatura, la UPN diseña e implementa las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan 90. El perfil de ingreso para estas licenciaturas fue de docentes en servicio con normal básica o bachillerato. Particularmente, en México, los docentes del medio indígena, y más en esos años, laboran en las comunidades rurales alejados de los centros urbanos donde están establecidas las unidades UPN en el país. Por ello:

Este programa requirió la conformación de grupos de formadores para la atención de las y los docentes indígenas en una modalidad semipresencial. A la fecha, maestros, se trasladan semanal o quincenalmente a las Unidades o Subsedes en las entidades para cursar la licenciatura<sup>10</sup>. (Salinas, 2020).

---

<sup>10</sup> En las Unidades UPN de Tepic y Durango, debido a las distancias que deben recorrer los maestros (en ocasiones de hasta dos días) y los costos respectivos (un viaje sencillo para una persona en avioneta en la Sierra puede costar hasta mil pesos), se trabaja en

A nivel nacional, las licenciaturas para docentes en el medio indígena han sido una de las ofertas educativas más importantes de la UPN “Con una matrícula histórica cercana a los 40 000 docentes, después de 27 generaciones, las LEPEPMI, son el programa educativo a nivel nacional que más larga historia ha tenido en la UPN y que continúa vigente” (Salinas, 2020, p. 6). En Oaxaca, las LEPEPMI empezaron a funcionar en las tres unidades: 201 Oaxaca, 202 Tuxtepec y 203 Ixtepec. En la Unidad 201 Oaxaca han ingresado del periodo 1991-2017 un total de 7871 maestros indígenas en servicio. (Lucas y Cornelio, 2018, p. 21)

Hay programas educativos en México que nacen con una intención de justicia social y equidad, puede ser el caso de las LEPEPMI; sin embargo, en la Unidades de la UPN donde se ofertaron estas licenciaturas las condiciones adversas, tanto para estudiantes como para formadores, siempre estuvieron presentes. Recuperando a Salinas (2020) “[...] nada que resultara extraño para la expresión cotidiana de las relaciones asimétricas entre el Estado, el resto de la sociedad nacional y los pueblos indígenas” (p.17).

En particular en la Unidad 201 Oaxaca, hasta hace algunos ciclos escolares, las LEPEPMI fueron una de las licenciaturas más demandadas. Esto se debió a que por más de 20 años las autoridades educativas estatales continuaron contratando jóvenes bachilleres sin licenciatura para ejercer como docentes en el medio indígena, los cuales ingresaban al servicio educativo de diversas maneras: herencia de plazas, gestiones sindicales, interinatos consecutivos, etc. Con la apertura de las normales indígenas interculturales (2009) y la implementación de la reforma educativa (2013) el número de aspirantes disminuyó considerablemente, pero las LEPEPMI nunca dejaron de operar en la Unidad.

### *La formación de docentes para la atención a la población escolar indígena*

El tema de la formación inicial y/o continua de profesionales de la educación que laboran en contextos de diversidad cultural ha sido enfocada desde distintas miradas. Históricamente los pueblos indígenas han sido atendidos por los servicios de educación pública en forma limitada y en ocasiones deficiente. A principios del siglo XXI, se hace un balance de las instituciones formadoras de docentes, sean éstas dirigidas a docentes indígenas o no indígenas (Groll, Keyser y Silva, 2013). Al revisar los casos de las Escuelas normales indígenas y de las LEPEPMI en la UPN, se tiene que, para el caso de las primeras, desde finales del siglo XX y principios del XXI algunos grupos de maestros indígenas, con el apoyo de secciones sindicales y de autoridades comunitarias, han impulsado proyectos alternativos y regionales de licenciaturas en educación primaria indígena, incorporando el contexto lingüístico, económico, político y de género (Groll, Keyser y Silva, 2013; Baronnet, 2010). A pesar del esfuerzo, “otros aspectos y no los intereses

---

modalidad intensiva, durante los tres periodos vacacionales de educación básica: semana santa, verano y fin de año. (Salinas, 2011, p. 80)

educativos van dando forma a la estructura final del currículum” (Groll, Keyser, Silva, 2013, p. 161).

En lo que se refiere a la formación de docentes que se desempeñan en contextos de diversidad cultural y que atienden a la niñez indígena, es un área donde todavía persiste vacíos importantes por atender.

En nuestro país, desde principios del siglo XX hasta el tiempo actual, la formación de los profesionales de la educación le corresponde al Estado. En este lapso se ha generado un avance gradual hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, y de que en México se ha ido ganando terreno en distintos ámbitos para la reivindicación de los derechos, en especial de pueblos indígenas; sin embargo, persiste una política educativa que aún invisibiliza y niega derechos obtenidos en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Los avances en el reconocimiento de derechos educativos, en términos legales los podemos identificar especialmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). El artículo 3º. Constitucional establece a nivel nacional las condiciones legales en que los ciudadanos mexicanos ejercerán su derecho a la educación. En México, es el Estado quien tiene la obligación de impartir y garantizar el esquema educativo desde el nivel inicial hasta el superior. En este artículo constitucional se describen las aspiraciones educativas del país, en donde la educación es considerada como un derecho. Por lo que se refiere a la educación superior, ésta se describe específicamente en la fracción X.

En general, la educación en México se declara universal, inclusiva, gratuita y laica. Además de contribuir a la mejor convivencia humana, a apreciar y respetar la diversidad cultural “y tener ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (CPEUM, Art. 3o). Además, dice “Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. [...]

Asimismo, “se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales” el mismo inciso, declara que en la educación de las personas adultas “se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades”. (CPEUM, Art. 3o, inciso e). Por su parte, el inciso f, dice

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y participación. (CPEUM, Art.3o, inciso f)

Específicamente en la fracción X del artículo 3o. Se establece que:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y

continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionará los medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

En México, la formación de docentes para el medio indígena ha sido una tarea asumida por el Estado. En ese sentido “las formaciones ofrecidas por la Universidad Pedagógica Nacional, las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas han sido todas organizadas por el Estado, fuera de las grandes universidades públicas y, sobre todo, fuera de las normales federales y estatales” (Baronet, 2010, p. 250).

En un breve recuento, se logra identificar que, con la creación de la SEP en 1921, entre los años veinte y setenta del siglo XX, se crean establecimientos para formar a los maestros para el medio rural:

las misiones culturales entre 1923 y 1938, las escuelas normales rurales desde 1922, las escuelas regionales campesinas a partir de los años treinta, los centros regionales de educación normal en los años sesenta, y las normales experimentales desde los años setenta. (Baronet, 2010, p. 251)

No es sino hasta principios de los años ochenta (1984) que se concreta una política educativa, donde se establece como criterio para ingresar al magisterio, el contar con una formación profesional para realizar la labor docente.

Así, en 1984 se estableció por acuerdo presidencial que los profesores de nivel preescolar y primaria deberían tener una formación en nivel licenciatura para realizar la labor docente. Esto tuvo impacto en el subnivel de educación indígena, donde se reglamentó que los docentes deberían contar con una formación profesional. (Czarny y Salinas, 2015, p. 66)

Es decir, los profesores debían tener estudios de licenciatura para incorporarse a la labor docente. El contar con una formación profesional para atender a la niñez indígena, marcó un paso importante en términos de dotar al subsistema de educación indígena de personal docente adecuadamente formado. Por ello, la creación de las LEPEPMI, impartida por la UPN, fue una solución, para formar a la gran cantidad de docentes que ya estaban en funciones, pero carecían del nivel de licenciatura.

La realidad histórica se ha ido modificando, por lo que, si en los años 90 del siglo XX los docentes en funciones que ingresaban a las LEPEPMI se caracterizaban por tener muchos años de experiencia docente, ser bilingües, predominantemente con estudios de bachillerato; mientras que, a inicios del siglo XXI, predomina un perfil de jóvenes con estudios de bachillerato, con licenciatura e incluso con posgrado.

Con dicho perfil, las necesidades de formación del magisterio de educación indígena cambiaron con relación a la propuesta original de los años noventa. A partir del nuevo siglo la demanda para ingresar a las LEPEPMI disminuyó en algunas unidades y subsedes, pero se mantuvo vigente e incluso se incrementó en otras, particularmente

por las formas de incorporación al servicio docente asociadas a la contratación de bachilleres o de profesionistas a los que les fueron transferidas o heredadas plazas de educación indígena o de bachilleres sin docencia con la *promesa* de contratación. (Salinas, 2020, p. 28)

Aunque, en los últimos años se ha puesto el énfasis en la contratación de jóvenes hablantes de lengua indígena (preferentemente), con nivel de bachillerato (Rebolledo, 2014). Por ello, se modificó la manera como se venía concibiendo la incorporación de docentes en la educación indígena. De formar a docentes en servicio, se comenzó a insertarlos en una formación inicial en la docencia.

### *La Estrategia Nacional de Iniciación a la Docencia en el Medio Indígena*

Expuestos algunos antecedentes de la formación de profesores en la UPN en las LEPEPMI, pasaremos a exponer aspectos clave de la ENIDMI. En Oaxaca para solventar la falta de docentes indígenas formados profesionalmente a nivel de licenciatura y así cubrir la demanda de atención de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria se impulsó esta estrategia educativa. Esta acción nace de un acuerdo entre la SEP, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)<sup>11</sup>. Aunque se denomina estrategia nacional, cabe precisar que en realidad no es una acción que se esté realizando en todo el país, sino únicamente en el estado de Oaxaca, proyecto único y emergente. Participan 400 jóvenes bachilleres hablantes de lenguas indígenas que después de una valoración académica de ingreso, fueron capacitados y recibirán una beca mensual de 4 mil 500 pesos y un seguro facultativo a través del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Al término de sus estudios de licenciatura, los estudiantes docentes tienen la promesa, por parte de las autoridades educativas estatales, de otorgarles una plaza base inicial en el servicio educativo indígena.

La incorporación de jóvenes indígenas para formarse a nivel licenciatura como docentes de educación indígena inició el 18 de agosto del 2020 con una capacitación inicial<sup>12</sup> y a partir de

---

<sup>11</sup> La participación del “sindicato de maestros” también se dio en la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural que tuvo su origen en plan 1975 reestructurado de educación normal, Gisela Salinas (2011, p. 33) anota: La carrera normal bilingüe y bicultural parecía haberse estructurado en función de intereses básicamente políticos. La capacitación se comenzó a ofrecer sin planeación curricular previa... Un grupo de maestros indígenas quería salir pronto, el sindicato los apoyó. Entonces, hubo una generación, la primera que se inscribió en mejoramiento. Dimos una solución mala: las materias diferenciales. Hay problemas políticos que no tienen una solución técnica... Se dieron las materias diferenciales que eran parches... (Entrevista con el jefe de departamento de proyectos de la DGCMPM, México, DF, junio de 1981).

<sup>12</sup> Para conocer las fases de “esta capacitación inicial” véase la tesis de maestría de Gisela Salinas (2011, p. 39)

marzo de 2021 se inscribieron en las LEPEPMI que se ofrecen en la UPN, en las Unidades 201 Oaxaca, 202 Tuxtepec y 203 Ixtepec. Específicamente en la Sede de la Unidad 201 Oaxaca se inscribieron 208 estudiantes docentes.

### Metodología.

La pregunta de investigación planteada es ¿Quiénes son los estudiantes-docentes inscritos en las LEPEPMI en términos de edad, sexo, estado civil, grupo lingüístico, región de origen, actividad laboral extra y experiencia docente? El enfoque de esta etapa de la investigación es de corte cuantitativo. La información que a continuación se presenta se obtuvo mediante la aplicación de un instrumento a través de Google Forms, donde dieron respuesta 139 estudiantes de las LEPEPMI de un total de 208 que conforman la Generación (2021-2025). La información se ordenó desde una perspectiva de “análisis de correspondencias” (Greenacre, 1984) y se obtuvieron los perfiles: “Socioeconómico y lingüístico” y “Experiencias en la docencia”.

### Resultados y Discusión

*A continuación, se presentan los datos obtenidos en las siguientes dos tablas y organizados en dos perfiles “Socioeconómico y lingüístico” y “Experiencias en la docencia”.*

#### *Perfil socioeconómico y lingüístico.*

**TABLA 1 PERFIL SOCIOECONÓMICO Y LINGÜÍSTICO DE LOS ESTUDIANTES DOCENTES INTEGRADOS EN LA ENIDMI**

CATEGORÍAS	NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA COMO DOCENTE			
	INICIAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	TOTAL
<i>Sexo:</i>				
A1) Mujer	11	50	54	115
A2) Hombre	1	8	15	24
<i>Rango de edad</i>				
A3) (20 – 25 años)	5	29	35	69
A4) (26 – 30 años)	5	23	29	57
A5) (31 – 35 años)	2	4	5	11

A6) (36 – 40 años)	-	2	-	2
<i>Región de Origen:</i>				
A7) Cañada	-	8	8	16
A8) Costa	1	11	11	23
A9) Istmo	-	1	1	2
A10) Mixteca	2	3	6	11
A11) Sierra Norte	4	15	5	24
A12) Sierra Sur	4	13	26	53
A13) Tuxtepec	-	-	-	-
A14) Valles Centrales	1	7	12	20
<i>Lengua Materna:</i>				
A15) Indígena	8	42	52	102
A16) Español	4	16	17	37
<i>Estado Civil:</i>				
A17) Solter	10	51	56	117
A18) Casado	2	7	12	21
A19) No contesta	-	-	1	1
<i>Monto de la beca mensual que recibe:</i>				
A20) 4500.00	12	58	69	139
A21) Más de 4500.00	-	-	-	-
<i>Considera suficiente este monto:</i>				
A21) Sí				
A22) No	-	1	1	2
	12	57	68	137

*Desempeña otro trabajo  
diferente a la docencia:*

A23) Sí	4	15	21
A24) No	5	14	16
A25) No contesta	3	29	32

*Número de económicos:*

A26) 0	3	18	17
A27) 1	3	12	16
A28) 2	6	4	17
A29) 3	-	1	-
A30) 4			16
A31) No contesta			3

*Nota:* Datos obtenidos del formulario de Google Forms, aplicado a las y los docentes-estudiantes de las LEPEPMI 90, Generación (2021-2025) de la ENIDMI.

Con base en tabla 1, de forma general se puede decir, que el sexo predominante entre los estudiantes docentes indígenas de la ENIDMI son mujeres con un 83% y 17% son hombres, aunque estos porcentajes varían si se toma en consideración el “nivel educativo en que trabajan”. Así, por ejemplo, en educación inicial el 92% son mujeres y 8% hombres y para el caso de primaria está en 78% y 22% respectivamente. Se tiene en consecuencia un cambio con relación al sexo de los maestros en servicio de educación indígena que ingresaron en las primeras generaciones de las LEPEPMI, en donde “la mayoría eran hombres” (Salinas, 2020, p. 20). Con relación a la edad, ésta es similar para ambos sexos, en promedio 25 años; máxima 36 años y mínima 20 años. La edad con más frecuencia es de 20 años.

Los estudiantes docentes indígenas indican ser originarios de siete regiones del estado de Oaxaca. De forma decreciente el orden es: Sierra Sur 31%, Sierra Norte 17%, Costa 17%, Valles Centrales 14%, Cañada 12%, Mixteca 8% e Istmo 1%.

Con lo que respecta a la lengua materna de los estudiantes docentes, se tienen los siguientes datos: mixteco 29%, español 27%, zapoteco 24%, mixe 7%, mazateco 6%, chatino 3%, chinanteco 2% y cuicateco 1%. Cabe decir, que los porcentajes para una segunda lengua son: 73% español, 14% mixteco, 6% zapoteco, 2% chatino, 1% mixe, 1% mazateco, 0.7% chocholteco, 0.7% cuicateco, 0.7% zoque y 0.7% no hablan una segunda lengua (monolingües). Se presenta un caso donde el estudiante docente es trilingüe: español, lengua materna; zoque, segunda lengua y mixteco, tercera lengua (0.7%). En sí, 96% de los estudiantes docentes indígenas hablan como primera o segunda lengua un idioma indígena, aunque se carece del dato

sobre qué porcentaje puede escribir y leer en lengua indígena. Estos datos permiten observar “continuidades” entre esta característica y lo acontecido con las primeras generaciones de las LEPEPMI, en donde nueve de cada diez señalaban tener como lengua materna una indígena<sup>13</sup> (Salinas, 2020).

En cuanto a sus características socioeconómicas, se tiene información que el 84% son solteros y 15% casados y lo que esto podría representar o no en términos de gasto para el sostenimiento de una familia. No obstante, su situación civil, el 99% declara que la beca de \$4500.00 que les dan por sus servicios de “maestro indígena” no les alcanza para cubrir, según número de frecuencias, cuatro gastos: 1) compra de materiales didácticos para la enseñanza, 2) traslado y comida en la comunidad donde laboran y 3) compra de “prefichas” para acceder a la internet y así tomar sus clases virtuales en la UPN y 4) sostenimiento de sus dependientes económicos los cuales oscilan de uno a cuatro. Cabe subrayar dos cosas: 1) el pago de esta beca tarda de dos a cuatro meses para efectuarse, por eso resulta lógico que el 29% de estos estudiantes docentes indígenas se empleen en otra actividad laboral, y 2) el gasto de traslado y comida no es un asunto menor.

### *Perfil Experiencias en la docencia.*

**TABLA 2 PERFIL EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA DE LOS ESTUDIANTES DOCENTES INTEGRADOS EN LA ENIDMI**

CATEGORÍAS	NIVEL EDUCATIVO DONDE TRABAJA			
	INICIAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	TOTAL
<i>Tipo de servicio donde ha laborad:</i>				
C1) General		2		
C2) General e indígena		4	2	4
C3) Indígena		42	1	5
C4) Indígena-CONAFE		2		42
C5) CONAFE		2		2
C6) Indígena-IEEA	12		4	18

<sup>13</sup> En cuanto a las “escuelas normales interculturales bilingües” los datos son: “en la Licenciatura de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, 74.2% de los estudiantes es hablante de lengua indígena, y en la de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, el porcentaje es de 44.3%, mientras que en la Licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, tipo de servicio donde se sabe que asiste una importante proporción de niños y jóvenes indígenas, solo 0.6% de los estudiantes normalistas habla lengua indígena”. (Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M., 2017, p., 41)

C7) IEEA	1	57	57
C8) Particular	5		1
C9) No contestaron		1	6
		4	4
	1		
	1		1
6	1		1
7			1
		13	13
		4	4
17	3	11	11
11	3		3
7	2	1	10
		5	14
4		3	3
8	2	2	2
	4		19
3			15
3	1	2	9
3			1
	2	1	5
		1	3
		3	3
		1	1
		2	2
		1	9
		9	9
			3
			3
			3

---

**Tiempo de experiencia docente:**

C35) Menos de un año	-	-	1	1
C36) 1 a 2 años	8	45	56	109
C37) 3 a 4 años	4	3	3	10
C38) 5 a 6 años	-	1	2	3
C39) 7 a 8 años	-	2	3	5
C40) 9 a 10 años	-	-	1	1
C41) No contesta	-	7	3	10

**Región donde labora actualmente:**

C42) Cañada				
C43) Costa	-	8	8	16
C44) Istmo	1	12	15	28
C45) Mixteca	-	1	1	2
C46) Sierra Norte	2	5	7	14
C47) Sierra Sur	4	15	6	25
C48) Tuxtepec	3	9	23	35
C49) Valles Centrales	-	-	-	
	2	8	9	19

**Tipo de organización de la escuela donde labora actualmente:**

C50) Incompleta				
C51) Completa				
	4	10	9	23
C52) Multigrado				
	3	31	45	79
	5	17	15	37

**Función que desempeña actualmente:**

C53) Docente				
C54) Docente y director comisionado	3	50	63	116
	1	2	3	6
C55) Director				
C56) No contestó	8	5	3	16
		1		1

---

*Actualmente, habla la lengua indígena de sus alumnos:*

C57) Sí	11	44	55	110
C58) No	1	14	14	29

*La enseñanza que brinda es bilingüe:*

C59) Sí				
C60) No	12	47	57	116
		11	12	23

*Nota:* Tomado de datos obtenidos del formulario de Google Forms, aplicado a las y los docentes-estudiantes de las LEPEPMI 90, Generación (2021-2025) de la ENIDMI.

Esta tabla refiere a las experiencias en la docencia de los estudiantes docentes indígenas. Se clasifica en ocho aspectos, que se componen por distintas categorías, la información de cada uno de ellos se abordará a continuación.

El primer aspecto, en cuanto al nivel educativo donde laboran los estudiantes, se identifica que lo hacen en educación básica, principalmente en educación inicial, en preescolar y en primaria, cuyo total es de 139 respuestas. De manera desagregada, en términos de porcentaje, 8.6% laboran en nivel inicial; 41.7% están en preescolar; y 49.6% en primaria. Lo anterior permite identificar que casi la mitad de los estudiantes laboran en el nivel de primaria, y sólo un 8.6% lo hace en inicial.

Esta información es relevante, sin embargo, para mayor precisión, en lo que sigue, se desmenuza por nivel educativo, el tipo de servicio educativo en que laboran los estudiantes.

El segundo aspecto, lo abordamos por nivel educativo, pero precisando el tipo de servicio educativo donde ha laborado. De ese modo, las categorías permiten identificar en el nivel inicial, que todos laboran en el servicio de educación indígena. Mientras que, en educación preescolar, el 30% lo hacen en la modalidad indígena; 2.8% en general e indígena; con el mismo porcentaje de 1.4% laboran en modalidad general, en indígena-Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en CONAFE; un 0.7% en indígena-Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA); mientras que un 3.5% no respondieron a la pregunta. En educación primaria, 41% laboran en primaria indígena; 2.8% en primaria general; 5.7% en indígena IEEA; con el mismo porcentaje 1.4% en general e indígena y también en IEEA; en tanto un 5.7% no contestaron al cuestionamiento.

Lo anterior nos permite identificar que en conjunto los niveles educativos inicial, preescolar y primaria, representa un 79.8%, es decir la mayoría, ha laborado en educación indígena. Lo que permite avalar que la finalidad de que su labor docente sea realizada en contextos indígenas se lleva a cabo por los estudiantes.

El tercer aspecto, alude al grado escolar atendido. Revisamos esta información por nivel educativo. En educación inicial, se identifica un tránsito de los estudiantes entre distintos niveles educativos. En lo que respecta al nivel de preescolar, 22.4% respondieron que han atendido 1° y 3° grado; 6.8% que han atendido 1°, 2° y 3° grados en escuela unitaria; 18.9% a 1° grado; 8.6% a 3° grado; 5.1% a 1° de primaria; 5.1% a primaria y secundaria; con el mismo porcentaje de 3.4% a 2° y a 4° de primaria y a maternal, preescolar, primaria, secundaria e Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEEBO); con el 1.7% han atendido 2°, a 5° de primaria, a 1°, 4° y 5° de primaria; a 2° y 3° de preescolar; y a multigrado; mientras que un 13.7% no respondieron. En el nivel de educación primaria, fueron: 24.6% han atendido a 3° grado; 15.9% a 4° grado; 11.5% han atendido a multigrado; un 10.1% ha atendido 5° grado y también a 2° de primaria; 8.6% han atendido 1° grado; 5.7% a 1°, 4° y 5° grados; con el mismo porcentaje de 4.3% ha atendido a 1° y 3° grados, a 1° y 2° grados, a 5° y 6° grados, respectivamente.

De los anteriores datos, se puede decir que, aunque los estudiantes docentes han laborado en nivel inicial, también lo han hecho en preescolar y primaria. Esto llama la atención, ya que parece que tienen mayor tránsito en los siguientes niveles educativos. Es decir, quienes han atendido en nivel de educación inicial, también lo han hecho en preescolar y primaria. Se verifica que hay un tránsito entre esos tres subniveles educativos. Mientras que quienes han atendido preescolar, también lo han hecho en primaria, lo que representa un 20%. Y un mínimo porcentaje, 8.6% incluso ha incursionado en secundaria. Mientras que quienes han atendido grados en primaria, regularmente se mantienen en ese subnivel, ya que todos respondieron que imparten entre el 1° y 6° de primaria y ninguno refiere haber sido docente en el subnivel de inicial ni en preescolar.

Al parecer, las condiciones de trabajo de los docentes del servicio indígena en Oaxaca no han cambiado demasiado en tres décadas, ya que, tal como lo describe Salinas (2020), los docentes de este servicio educativo cambian constantemente de centro de trabajo; por ello las decisiones, en los inicios de la implementación de las LEPEPMI, en cuanto al diseño curricular y la forma de titulación al egresar.

El acuerdo desde las primeras reuniones de trabajo entre la UPN y la DGEI, fue un solo diseño curricular para preescolar y primaria indígena, debido a la altísima movilidad de los docentes por cambios de adscripción que los llevaban de un nivel al otro para ir acercándose a sus comunidades de origen o residencia. Se acordó que el título profesional se asignaría al nivel (preescolar o primaria) en el cual estuvieran adscritos al concluir su proceso de titulación. (Salinas, 2020, p. 9)

Sin embargo, los datos muestran que existen docentes que laboran en el nivel inicial, lo que permite identificar una situación problemática a futuro, que deberá enfrentar la UPN 201, y que tiene que ver con los títulos que se otorgarán a quienes en el momento de su titulación se encuentren trabajando en educación inicial, nivel educativo que no estaba contemplado en el origen de las LEPEPMI.

El cuarto aspecto, refiere al tiempo de experiencia docente. En el nivel inicial, 66.6% refirieron tener de 1 a 2 años de experiencia; mientras que sólo 33.4% dijeron tener de 3 a 4 años. En el nivel de preescolar, el 77.5% dijeron tener de 1 a 2 años de experiencia; 5.1% tienen de 3 a 4 años en la docencia; 3.4% tienen de 7 a 8 años; 1.7% tiene de 5 a 6 años; mientras que 12% no contestaron a la pregunta. En el nivel de primaria, 81% tienen de 1 a 2 años; con el mismo porcentaje de 4.3% tienen de 3 a 4 años y de 7 a 8 años de experiencia; 2.8% de 5 a 6 años; con el mismo porcentaje de 1.4% tienen menos de un año de experiencia docente y de 9 a 10 años, respectivamente; en tanto 4.3% no dieron respuesta alguna.

Considerando la experiencia docente, en específico la categoría de 1 a 2 años, se identifica que tanto en inicial, preescolar y primaria, el rango de años en la mayoría de los casos (78.4%), es de apenas un par de años, lo que caracteriza que la experiencia docente de los estudiantes es incipiente.

El que refieran al menos dos años de experiencia docente se puede deber a que están tomando en cuenta desde su momento a la integración a la ENIDMI, sin lo cual no tendrían experiencia alguna. Es decir, la mayoría de los jóvenes becarios, previo a integrarse a dicha estrategia nacional, no habría tenido acercamiento alguno a la actividad docente. Sólo una mínima parte ha tenido esta posibilidad de tener tres años o más de experiencia siendo docente (13%), incluso en niveles como el medio superior.

Con respecto a la información de donde se encuentran trabajando los estudiantes, la cual nos permite reconocer el área de influencia de la UPN 201 Oaxaca, es necesario enfatizar que la ENIDMI es una acción de política educativa nacional que únicamente se implementó en el estado de Oaxaca, y que se atiende en las tres unidades del estado. Por ello, los estudiantes docentes pudieron elegir en qué sede de la UPN preferían realizar sus estudios: Oaxaca 201, Tuxtepec 202 e Ixtepec 203. Los datos confirmaron que los estudiantes docentes laboran en las regiones de influencia de la UPN 201, en donde hay presencia de la educación indígena: el 25 % trabajan en la región de la Sierra Sur, el 20 % a la Costa, 18 % a la Sierra Norte, 14 % a los Valles Centrales, 11 % a la Cañada, 10 % a la Mixteca y 1% al Istmo.

Es muy importante señalar que la mayoría de los profesores se encuentran trabajando en localidades rurales de estas regiones oaxaqueñas en donde se ubican las comunidades indígenas que requieren servicios educativos. Por lo regular, estas comunidades son pequeñas y alejadas de los centros urbanos. Al revisar la información, tenemos que, del total de estudiantes docentes, el 56%, se encuentran en una escuela de organización completa, lo cual quiere decir que cuenta con un grupo por grado, un maestro para cada grupo y un director. Por otro lado, encontramos que un 26 %, se encuentra trabajando en escuelas multigrado, es decir, que un maestro atiende varios grados al mismo tiempo. Además, se registró un 16 % laborando en escuelas incompletas, el mismo porcentaje que refiere que en sus instituciones no existe un maestro para cada grado.

Cuando los profesores se encuentran en una escuela de organización incompleta es necesario atender varias funciones además de la docencia. Este es el caso del 4 % de los estudiantes docentes encuestados, quienes se desempeñan como profesores y directores comisionados, lo cual refiere a que deben hacerse cargo de todas las actividades de gestión y

administración de la escuela. Por su parte, encontramos al 11% de los estudiantes docentes como directores o directoras de escuela. Esta situación informa que aún con poca experiencia algunos estudiantes docentes tuvieron que hacerse cargo de la dirección escolar con todas las responsabilidades que eso conlleva: trámites administrativos, atención a las autoridades locales, atención a los padres de familia, etc.

La educación indígena tiene como propósito sustancial el respeto a la lengua y cultura de los aprendientes, por lo que enseñar en la lengua de los niños es fundamental, como lo es también la enseñanza del español, por ello se habla de una educación indígena bilingüe y además intercultural. Sin embargo, el logro de los objetivos educativos de la Educación Indígena Bilingüe e Intercultural no son cosa sencilla, requieren de una sólida preparación pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas y la educación intercultural. Por ello, la importancia de saber si, en principio, los estudiantes docentes hablan la lengua de sus alumnos, y en segundo lugar, si desarrollan una enseñanza bilingüe. Los datos refieren que del total de estudiantes docentes encuestados el 79 % hablan la lengua indígena de sus estudiantes y un 21 %, no lo hace. Aquí puede interpretarse que únicamente los docentes que hablan la lengua materna de los niños pueden desarrollar una educación indígena bilingüe intercultural, lo cual no es tan sencillo. Un maestro que habla y escribe la lengua materna de los estudiantes puede decidir por una enseñanza no bilingüe, por diferentes razones: desconocimiento de metodologías, falta de tiempo, decisión de los padres de familia, etc. Del mismo modo un maestro que no habla la lengua indígena de los estudiantes puede decidir gestionar una educación bilingüe a través de la colaboración de hablantes nativos de la comunidad, estudiantes de grados superiores, colaboración de los padres de familia, etc.

En el caso de los estudiantes docentes de las LEPEPMI que nos ocupa, 83 % afirma desarrollar una enseñanza bilingüe, lo cual representa un porcentaje mayor en relación a los docentes que hablan la lengua de sus estudiantes 79 %. Por su parte, 16%, que es un porcentaje menor a los que dicen no hablar la lengua materna de los niños (21 %), afirman no gestionar una educación bilingüe. Esto puede interpretarse como la existencia de seis docentes que, pese a no hablar la lengua indígena de sus alumnos, mantienen esfuerzos por desarrollar una educación bilingüe.

### *Reflexiones Finales*

Después de haber revisado los datos acerca de los estudiantes docentes podemos llegar a las siguientes conclusiones: en principio se identificó que la generación está constituida por más mujeres que hombres. Los estudiantes docentes se distinguen por ser jóvenes en su mayoría, la edad promedio es de 26 años. Se puede concluir que el propósito de integrar jóvenes originarios de comunidades indígenas bilingües Oaxaca a la ENIDMI se cumple, ya que en su totalidad son indígenas y en su mayoría bilingües. Es importante subrayar que los estudiantes docentes manifiestan que el monto de la beca es insuficiente para solventar los gastos que implican trabajar y estudiar en la UPN.

En la generación predominan los profesores que laboran en primaria, después en preescolar y un porcentaje muy pequeño del nivel inicial. Los estudiantes docentes refieren haber trabajado en varios niveles de la educación indígena, lo cual evidencia una movilidad constante de los profesores, fenómeno siempre presente en la educación indígena en Oaxaca. Se identificó que quienes han laborado en educación inicial tienen una mayor movilidad en los siguientes niveles (preescolar y primaria). También se pudo constatar que la mayoría tiene poca experiencia docente, con solo uno o dos años de servicio, lo cual quiere decir que su incorporación a la docencia sucedió al mismo tiempo que su integración a la ENIDMI.

En su mayoría reportan desarrollar una enseñanza bilingüe, aún quienes no son bilingües; también refieren que trabajan en escuelas muy diversas en cuanto a su organización: completas, incompletas, y pocas en escuelas unitarias.

Por otro lado, y acorde a las aportaciones de Salinas (2020) podemos reconocer que a nivel nacional y estatal las LEPEPMI contribuyeron a:

- Reconocer la diversidad cultural y lingüística como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Abrió para los docentes indígenas el camino hacia una práctica reflexiva a través de la reflexión de su práctica docente.
- Conformó la primera experiencia nacional con presencia en los estados para formar profesores para el contexto indígena.
- Contribuyó a visibilizar y fortalecer la educación indígena a nivel nacional y estatal.
- Proporcionó a los docentes indígenas una compilación de materiales bibliográficos del tema de la educación indígena y sus problemáticas.

Como un recuento final, es necesario exponer los grandes retos que la UPN tiene con las generaciones pasadas y con la que recién inició sus estudios:

- El gran número de egresados que no han concluido su titulación.
- La continuación de la formación de egresados de la LEPEPMI a través de una oferta de posgrados en educación indígena
- La implementación en la UPN Unidad 201 de un programa educativo con un enfoque intercultural, no sólo para el medio indígena, que exigirá una transformación de perspectivas, actitudes y valores acerca de la diversidad, la cultura y la identidad (Baronet y Morales, 2018)

### **Referencias bibliográficas**

Baronnet, B. (2010). “De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México”, En S. Velasco Cruz y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). México: UPN.

Baronnet, B. y Morales, M. (2018). “Racismo y Curriculum de educación indígena” En Ra- Ximhai, Vol. 14, Núm. 2 (pp.19-32). Universidad Autónoma Indígena de México.

Czarny, G. y Salinas, G. (2015) “La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma” En *Revista Entre maestros*, Vol 15. (54-55), pp 62-69.

Czarny, G. y Salinas G. (2021) *La Universidad Pedagógica Nacional y la profesionalización de docentes indígenas en México*. Recuperado de <https://www.nodal.am/2021/07/la-universidad-pedagogica-nacional-y-la-profesionalizacion-de-docentes-indigenas-en-mexico/>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CCPEUM). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (DOF) (29 de agosto de 1978). Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4725561&fecha=29/08/1978&cod\\_diario=203686](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4725561&fecha=29/08/1978&cod_diario=203686)

Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. Great Britain: Hartnolls.

Groll, M. V., Keyser Ohrt U. y Silva Castellón E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, y M. G. Díaz Tepepa (Coordinación general), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 151-183). México: COMIE.

Lucas, L. y Cornelio, M. (Coordinadores) (2018). *Diagnóstico de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90*. México: UPN.

Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Poder Ejecutivo Federal. (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. México: Diario Oficial de la Federación.

Rebolledo, N. (Coordinador) (2014). La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores. UPN Ajusco: México.

Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de Maestría). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

----- (2020). Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas. México: UPN. En: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/47-fasciculos/40-aniversario-upn/519-las-licenciaturas-en-educacion-preescolar-y-primaria-para-el-medio-indigena>

Universidad Pedagógica Nacional. UPN Nacional (UPN) (2022). Recuperado de <https://upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional>



## DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA PRÁCTICA DEMANDANTE, NECESIDAD EXTRAORDINARIA ANTE LA EXIGENCIA DE LA PANDEMIA

José Ramón Olivo Estrada

Carmelina Montaña Torres

Bernabé Ríos Nava

### Resumen

El presente estudio es la reflexión sobre la problemática que ha enfrentado el docente, la exigencia de una práctica diferente en un entorno de pandemia. Esta condición inédita ha requerido cambios importantes en particular se están propiciando incremento en los niveles de estrés al tratar de resolver la práctica trastocada; es decir, está buscando hacer clase de manera normal en un ámbito anormal, lo que determina desarrollar su actividad de manera distinta, en especial cuando se le exige un trabajo eficiente lo cual está determinando un esfuerzo mayor más allá de lo ordinario, situación que en lo individual lo dispone con ciertos niveles de angustia. Para analizar esta situación se recuperó su percepción de forma directa e indirectamente por medio de sus alumnos, lo cual lleva a comprobar un problema de adaptación para practicar sus tareas mediadas por las plataformas tecnológicas, lo cual implica niveles de inseguridad de que el aprendizaje se logre, entre otros problemas.

La actividad de la universidad normalmente se desarrolla con la incorporación del trabajo de cada uno de los integrantes de la comunidad, en general se tiene la participación de los académicos, del personal administrativo y de los encargados de los servicios de apoyo, sin olvidar las tareas del grupo de los estudiantes.

Las funciones de docencia, investigación y vinculación están sustentadas en la responsabilidad de los académicos principalmente, es común que cualquier profesor sea responsable del conjunto de las funciones de la institución, las actividades de los docentes se desarrollan siempre como colegiados, lo que supone trabajos de academias, cuerpos académicos u otros grupos.

El profesor en su práctica un vínculo con el alumno, provocando un proceso de formación tanto en el que aprende como en el que enseña, esta interacción se articula por medio del contenido de la disciplina que se recrea, siendo el conocimiento un recurso que se manipula es por tanto un elemento que se reestructura cuando es vivenciado. Este proceso inherente al trabajo áulico tiene su base en la relación cotidiana entre profesor y su alumno, en el cual es manifiesto el intercambio, la discusión y el enriquecimiento del contenido, es un proceso cara a cara, humano y social. En lo general la formación de un profesionista pasa necesariamente por el crecimiento cognitivo y cultural del individuo.

La actividad de la universidad normalmente se desarrolla con la incorporación del trabajo de cada uno de los integrantes de la comunidad, en general se tiene la participación de los académicos, del personal administrativo y de los encargados de los servicios de apoyo, sin olvidar las tareas del grupo de los estudiantes.

Las funciones de docencia, investigación y vinculación están sustentadas en la responsabilidad de los académicos principalmente, es común que cualquier profesor sea responsable del conjunto de las funciones de la institución, las actividades de los docentes se desarrollan siempre como colegiados, lo que supone trabajos de academias, cuerpos académicos u otros grupos.

Un proceso educativo que se reconoce esta mediado por las dimensiones, en lo económico, social, político, histórico y cultural, donde se tiene como requerimiento estar en permanente discusión entre los individuos participantes. Tal practica educativa ante una condición de confinamiento social derivado de un problema de salud pública como es la pandemia, está afectando seriamente el desarrollo del proceso interactivo que la esencia está en la relación frente a frente entre los protagonistas, lo que reduce significativamente que se realice el intercambio de saberes y experiencias, cuando es imposible que se logren sus importantes fines de conformar al ciudadano que tenga la sensibilidad para promover, explicar y resolver los problemas de desarrollo de la sociedad.

Se trata de analizar la situación académica, en particular la actividad docente en la Unidad Académica de Economía, cuando la práctica del profesor se debe desarrollar en medio tecnológico, es decir una actividad completamente en línea, donde se recupera la percepción del profesor, cuando se exige que debe transformar su actividad desde un proceso presencial a otro

completamente aislado, para lo cual se realizó el acopio de sus testimonios sobre los cambios en su docencia, cuando se exigió la migración al sistema en línea mediado por plataformas tecnológicas, lo que permitió la separación concreta de los alumnos y sus profesores.

El propósito de este análisis aproximativo es conocer los efectos en el aprendizaje, desde la percepción de aislamiento entre docentes y alumnos, en la incertidumbre que provocan estos medios tecnológicos al desconocer el nivel de adquisición del contenido, y con ello el desánimo o hasta la frustración que provoca el esfuerzo de hacer clase en estas condiciones y la inseguridad de no haber llegado al resultado, lo anterior conlleva un incremento de los niveles de estrés de los profesores.

En cuanto a lo encontrado se afirma que los alumnos les afectan la escasa preparación del docente para exponer la clase, en el proceso mismo del trabajo áulico virtual se tiene ausencia para reconocer resultados de la práctica del docente, se asegura la preferencia por regresar al sistema tradicional vivencial. Estos resultados se traducen en un incremento significativo de los niveles de estrés, lo que implica problemas físicos y psicológicos entre los profesores, esto a su vez se transforma en situaciones complicadas en sus relaciones familiares y sociales en general. A partir de la investigación se hace necesario seguir estudiando el fenómeno, por un lado, desde la perspectiva del alumno y por otro de la visión de la estructura administrativa.

### *Desarrollo*

El trabajo docente es una de las funciones sustantivas de la universidad, con ella se desarrollan los procesos de formación de profesionistas, otra de sus responsabilidades de la institución es la investigación científica y la vinculación con la sociedad.

En la actividad de los profesores se enfrentan de manera permanente las referencias culturales y sociales de los que aprenden, eso requiere una contrastación entre ellos y su conocimiento disciplinar y empírico, lo que significa que el contenido sea parte del cuerpo de significados en el individuo que aprende. La búsqueda del vínculo es una exigencia necesaria para que se logre el tránsito de conocimiento, es un esfuerzo del docente por una permanencia constante en el análisis crítico y creativo del contexto desde la percepción de su disciplina o del contenido, se trata de que el profesor exhiba la capacidad para encontrar puntos de encuentro con el alumno donde el contenido es un puente entre éstos y las vivencias del que aprende. Esta situación determina la complejidad de la labor docente, en particular de los procesos áulicos, donde no solo se busca la aceptación del nuevo conocimiento, sino de la provocación de la reflexión o problematización acerca del posible vínculo del contenido con la vivencia del que aprende.

El hecho de aprender un campo teórico no define la adjudicación de una profesión, es más bien es un elemento importante del proceso, la cubierta que envuelve al cuerpo disciplinar es de índole axiológico, social y cultural. Estas otras dimensiones implícitas en la formación son integradas a partir del imaginario social que se recrea en la comunidad de la escuela, a partir de ello se reproduce el perfil cualitativo en el comportamiento, el lenguaje, los símbolos y demás

elementos que constituyen la identidad de la profesión. La condición de atributos que hacen diferencia entre las profesiones, los mismos profesores están contribuyendo a la colocación en los alumnos de factores de identidad, por medio de la repetición semántica, de formas particulares de interacción, del sentido social de la práctica, definición crítica de bibliografía. Todo este quehacer hace de la formación un proceso complejo intersubjetivo de intercambio en el conocimiento y en lo axiológico.

El proceso educativo en la universidad tiene la sustancia en el intercambio cara del individuo, es una actividad que tradicionalmente se ha logrado cuando los sujetos que participan enfrentan con su carga cognitiva y de referencias a otros compañeros y los propios docentes.

Un sistema de educación en línea como el que se instaló en la institución requirió la adquisición de equipos y accesorios tecnológicos como inversión por cada profesor, de igual forma la universidad actualizó la infraestructura necesaria para esta forma de trabajo. Los profesores participaron en acciones de capacitación para el manejo eficiente y orientado a la utilización de la tecnología con fines de enseñanza, se está considerando que este colegiado tenía nulo conocimiento para el desarrollo de habilidades para el trabajo en línea, situación que se debió resolver de forma emergente, cuando no se dispuso un tiempo suficiente para la migración a un sistema educativo desconocido hasta el momento.

El otro factor del proceso ha sido los alumnos que debieron estar preparados para tal desafío, esta comunidad se instala en el supuesto de que saben el manejo suficiente de los equipos, a lo largo de un día ellos están inmersos en las redes de comunicación, son hábiles en la búsqueda de información, esto supone que al ubicarse en las clases en línea no tendrían el menor inconveniente, pero lo que paso en realidad es que los alumnos tienen una suficiencia en el manejo de la tecnología, en particular para estar comunicados, para la recreación principalmente, pero cuando se les solicita aplicarse a trabajos y participación en clases presentan infinidad de dificultades, en especial para el desarrollo de proyectos o actividades colaborativas, en la integración activa durante las clases, en la preparación de trabajos de investigación, para tener mejores resultados en las evaluaciones, entre otras complicaciones.

El vínculo de los resultados de una formación integral con la sociedad se concreta con la práctica profesional, donde se viabiliza la aplicación del sustento teórico metodológico de la disciplina, esto se manifiesta mediado por el complejo ético y de comportamiento que identifica la profesión, lo cual es aprobado por los grupos sociales de recepción. Un proceso de formación tradicional se sustenta en la construcción de la clase en los espacios escolares, lo que promueve la constitución de individuos con una profesión integral, tanto en lo técnico como en lo humanístico.

El efecto del problema de salud pública, como es la pandemia derivó en la necesidad del confinamiento de los individuos, con el fin de reducir en lo posible el nivel de contagios, se afirma en Cisneros, (2021) que, en México, el primer caso de COVID-19 llegó el 27 de febrero del 2020 y desde entonces hemos vivido la suspensión de labores y de las actividades escolares presenciales, entre otros. En la universidad se adoptó un sistema de educación en línea, consecuentemente el profesor por su parte se vio en la necesidad de adquirir equipos y accesorios

tecnológicos, de igual forma la universidad actualizó la infraestructura necesaria para esta forma de trabajo. Los profesores participaron en acciones de capacitación para el manejo eficiente y orientado a la utilización de tecnologías computacionales con fines de enseñanza, se evidenciaba que el colegiado tenía un reducido conocimiento para el desarrollo de habilidades para el trabajo en línea, situación que se debió resolver de forma emergente, cuando no se dispuso un tiempo suficiente para la migración a un sistema educativo desconocido hasta el momento.

El otro factor del proceso han sido los alumnos que debieron estar preparados para enfrentar el proceso en línea, esta comunidad se instala en el supuesto de que saben el manejo suficiente de los equipos, a lo largo de un día ellos están inmersos en las redes de comunicación, son hábiles en la búsqueda de información, esto supone que al ubicarse en las clases en línea no tendrían el menor inconveniente, pero lo que paso en realidad es que los alumnos tienen cierta habilidad en el manejo de la tecnología, en particular en la utilización de redes sociales para estar permanentemente comunicados, para la recreación principalmente, pero cuando se les solicita aplicarse a trabajos y participación en clases presentan infinidad de dificultades.

En este sentido se afirma en Salas (2016) que la tecnología permite tener rápido acceso a bibliotecas digitales, revistas electrónicas, documentales, pero a su vez puede hacer a los alumnos pasivos o conformistas y no hacer uso de esta herramienta permitiendo no adquirir conocimiento del conocimiento. Así también se asegura que los actuales estudiantes universitarios, presentan grandes debilidades que están afectando al rendimiento escolar, al respecto se asegura en Zavala, A., (2017) que la herramienta provoca dependencia a estar conectado siempre, son una distracción y te vuelven conformista al no mejorar las búsquedas, este problema también se confirma en Díaz, L. (2013) se dice que el estudiante tiene acceso a infinidad de información, por lo que es fácil que se distraiga durante la búsqueda de la información, es decir, que en ese mundo de la red de datos se les complica discernir entre la necesaria para sus trabajos y la otra que los distrae y en ocasiones puede ser incorrecta; en particular cuando está realizando tareas escolares tiene alta posibilidad de acceder a redes sociales que de forma frecuente les facilita integrarse a actividades orientadas al juego o a la diversión con su comunidad de compañeros.

La actividad del docente mediado por la condición de la pandemia requirió una actitud positiva en todo momento, considerando que el hacer clase implica reconocerse en el otro de forma continua, ya que es un intercambio de subjetividades. Cuando la actividad se desarrolla a través de la pantalla o monitor, es altamente complicado percibir las señales de un aprendizaje efectivo, solo se tiene un instante de comprobación, de intercambio profesor alumno, la permanencia de un vínculo continuo se dificulta a partir de que es imposible que se tenga al profesor o al estudiante para reafirmar, recrear, socializar el aprendizaje en un proceso de intercambio que debiera ser continuo y factible como si sucede en el sistema presencial. Esto significa que el proceso de enseñanza aprendizaje está sustentado en el intercambio entre la parte que enseña y el que aprende, esta relación está en continua evolución cognitiva, en ambos sentidos, aunque en un ambiente mediado por la tecnología este proceso llevado entre los individuos que participan se complica en especial, debido a que la plataforma solo permite instantes de intercambio, disminuye la posibilidad de identificar las señales del alumno cuando sucede la comprensión y del docente para flexibilizar las situaciones para exponer un contenido.

La condición del docente con un trabajo en línea, donde el aula de la escuela dista de igualar al instante provisto a priori en una ventana virtual, que solo presupone diversas dudas de contenido y en general de una formación social, cultural e histórica que supone un proceso integral derivado de tareas académicas en la universidad. Todo ello implica que una educación donde se recupera lo cultural, social, histórico y político, cuando se establece un contexto de explicación del contenido y hace que el estudiante exponga en conocimiento en su momento, en una modalidad en línea la oportunidad de enriquecer el proceso educativo se reduce significativamente, al no poder proveer la recuperación del contexto en un sentido amplio, para la recreación del contenido.

La labor del docente que respalda una actividad poco reconocida, cuando sobre ella recae la continuidad y desarrollo de la sociedad, se asume a este profesional con una función de representar el conocimiento, el desempeño y el comportamiento de los individuos, que deben consolidarse en la conformación de ciudadanos capaces de vivir éticamente en el respeto por los demás y por el entorno natural.

El docente con esta carga social deberá continuarla en un sistema educativo virtual, que deberá observar su responsabilidad sin demeritar esos propósitos, lo que provoca altos niveles de ansiedad, al proponer lograr objetivos definidos por su profesión desde el sentido ético y enfrentar en este sentido grandes obstáculos, derivados del uso indispensable de la tecnología de comunicación, el cual supone conocimiento y habilidad que solo el experto en la rama maneja.

La imposibilidad de alcanzar los propósitos que son integrados en los compromisos que de manera personal el docente adquiere, cuando reconoce la importancia de su función, es decir, las condiciones de presentar un comportamiento de ser autoexigentes, se evidencian altas expectativas de logro, todo ello se manifiesta como problemas de posibilidad de no cumplimiento, lo cual implica presentar ciertos niveles de frustración en su actividad cotidiana.

El estrés está presente en momentos del intercambio mediado por la tecnología, cuando la incertidumbre es manifiesta por la alta posibilidad de un aprendizaje endeble, la interacción es un proceso poco confiable, las acciones de reafirmación en el sistema en línea se presentan de manera arbitraria, no son comunes. Al final del curso se tiene como resultado de desconfianza en lo que se procesó, no se tiene prueba cierta de que se logró la adquisición del contenido, aunque por las deficiencias del proceso en línea no se tiene el valor moral de asignar notas de reprobación lo cual es doblemente una carga de cierta irresponsabilidad. Lo expuesto significa que el profesor no tiene seguridad de haber logrado un aprendizaje importante, cuando durante el curso no se han tenido fácilmente momentos de confirmación, al ser escasos los espacios de vínculos con el alumno, además de enfrentar un proceso de evaluación singular, cuando el alumno y docente han enfrentado la problemática de realizar actividades en línea, lo que implica calificaciones que no representan el desempeño del docente y el estudiante.

La preparación de la clase y empezar el proceso de enseñanza, el profesor tiene que adecuar espacios y tecnología, indispensable en un sistema en línea. La actividad de hacer clase se origina en algún lugar de su propia casa, donde se instala la internet, se configuran aparatos de

transmisión y de edición de material gráfico y de imagen, se aísla el espacio para evitar contaminación visual y auditiva.

El hacer clase en línea está definiendo situaciones conflictivas entre los integrantes de la familia del docente, en especial cuando se están reasignando recursos propios a otras necesidades que no son gastos cotidianos. En general lo dispuesto en el ámbito de la escuela en cuanto a infraestructura y tecnología, se trata de reproducirlo en la misma casa del profesor situación que es un reto.

Todo este esfuerzo se debe de traducir en la satisfacción de un estudiante, que debió de aprehender el contenido, así como haber incorporado ciertos elementos civilizatorios, es decir, rasgos culturales, sociales que deben corresponder con la conformación de un profesionista, ese sería el propósito de la tarea del docente, aunque el profesor que prevé esta expectativa, le es difícil probar el logro, sus resultados se encuentran en el ámbito de la completa incertidumbre, lo que provoca niveles de frustración, angustia al desconocer que su ardua labor no está cumpliendo su exigencia ética, y más aún la continuación del siguiente curso le provoca un problema de intenso estrés. De acuerdo con Robinet-Serrano (2020) el docente percibe en el proceso de su enseñanza y del aprendizaje que promueve, una incertidumbre que la situación escapa de control y eso le genera frustración y sentimientos de incompetencia, según algunos autores resaltan que se trata de un tipo de estrés ocupacional.

En Aceituno y Soto (2021) el termino estrés puede ser considerado un concepto relacional entre la persona y la valoración que esta realiza acerca de los recursos que posee, y de si estos son suficientes para adaptarse a la situación amenazante, en este caso está presente el problema de salud, al exigir de forma directa que la actividad docente se desarrolle de manera virtual, lo que implica transformar las condiciones de trabajo, situación para lo que no está preparado, cuando se le piden resultados iguales en circunstancias diferentes.

La relación de aprender y enseñar es continua y permanente que se provoca con el profesor que decodifica el contenido en un nivel de aprendizaje, considerando de acuerdo con Eirín-Nemiña (2018), que está presente un proceso de aprendizaje de los profesores, donde interpretan, piensan y sienten el contenido que trabajan, analizan, delimitan o reafirman la recuperación teórica, además orientan valoraciones y concepciones de su contexto de enseñanza. Entonces el aprendizaje como construcción de conocimientos de acuerdo con Bastidas (2019), implica la construcción de representaciones mentales con el fin de dar sentido a la información y a las experiencias de una persona.

Lo que implica una práctica en constante actualización, un permanente aprendizaje, es decir, el profesor se mantiene de forma permanente en un alto nivel de exigencia, derivado del mejoramiento del dominio del contenido, de la responsabilidad social de instalar elementos de formación en sus alumnos, de responder ante la comunidad de la tarea ética que conlleva su práctica de acuerdo con Ayuso (2006), esta profesión exige entrega, ciertos niveles de idealismo y un indudable servicio a los demás, en una personalidad con un alto grado de autoexigencia, lo que implica un posible desequilibrio entre las expectativas individuales y la realidad del trabajo cotidiano. Es decir, que el docente se enfrenta a un entorno desconocido, derivado de un

reducido manejo de las tecnologías y la aplicación en su quehacer profesional, de tal forma que el estrés laboral se produce cuando la persona considera que las demandas laborales superan o exceden sus recursos de adaptación a esa situación. Todo ello ha significado que la modificación de las actividades que habitualmente desempeñaban implicó de acuerdo con Cortés (2021) la necesidad de adaptación de sus materias al plano virtual lo que conlleva el doble de esfuerzo y lo expone a enfrentar situaciones en las que algunos profesores debieron resolver situaciones tecnológicas.

El proceso de adaptación resultó en una tarea agotadora que derivó en estrés laboral, el cual afecta gravemente la salud física y mental, considerando que el uso de nuevas herramientas de trabajo resultó en jornadas de trabajo extenuantes, debido a los cambios emergentes.

La práctica de un trabajo normal se ha visto alterada por los efectos sociales derivados del problema de pandemia y la necesidad de aislamiento, lo que ha trastocado la esencia misma del trabajo áulico, al marginarlo y convertirlo en una actividad solitaria casi personal, donde el docente o alumno se cuestiona, analiza, debate y define conclusiones, sin la posibilidad del eficaz intercambio común tradicional de lo que significa la escuela.

Estos procesos de trabajar un contenido tanto el profesor y el alumno sin interlocutor, se llevan en este confinamiento, para que finalmente se entreguen resultados durante el curso para su revisión, lo que debe significar en condiciones normales el logro de cierta nota y representa el desempeño escolar, pero que en una situación extraordinaria tales procesos deberán evidenciarse en un segundo plano, como es considerado en Valencia (2020) asistimos a un presente que exige que el ser humano esté por encima de alguna nota, un contenido, o la aprobación de un curso.

Lo que implica a partir de la consideración de Olivo, et al. (2021), que la presencia de la tecnología como sustitución del natural espacio áulico, provoca la marginación del vínculo de los participantes propiciando problemas de una formación integral, donde lo común sería el intercambio de experiencias y vivencias. Se trata de que el sentido de la educación se oriente de forma continua al desarrollo de la percepción, de la motivación, de la conciencia social, por encima del solo contenido vinculado a la evaluación del aprendizaje, sino que debiera ser un proceso que favorezca la dimensión humana.

Analizando la pandemia a partir de cifras, proporciona la magnitud de los efectos en la actividad social, más allá de los elementos analíticos conceptuales. Recuperando información de Estrés laboral en México 2021 y de Estudio Físico y Emocional en home office, Asociación de Internet MX (2021) se muestra que durante el periodo de la pandemia el 20% de los usuarios de internet han presentado problemas de estrés, en particular los que tienen estudios de licenciatura y posgrado. La causa principal de estos síntomas son las jornadas extensas, se manifiestan como ansiedad, angustia, dolores de cabeza, cansancio, entre otros.

En general, durante la pandemia se incrementó el estrés laboral en más de la mitad de los profesionistas, en especial los que tienen mayor responsabilidad en su trabajo, en este caso del docente considerando que es la parte del proceso educativo que sustenta la formación de profesionistas. El problema de estrés del docente y el desarrollo del trabajo desde casa se evidencia

entre otros síntomas por: dificultad para conciliar el sueño, tiene intermitencias para dormir, produce estrés el tener que atender temas del trabajo, además de la dificultad para tener atención a las tareas laborales. Esta condición de una actividad comprometida como es la del docente, determina que se deba desarrollar un estudio de aproximación que dé cuenta de la problemática.

### *Método*

El proceso metodológico tiene una perspectiva cualitativa, ya que se trata de identificar lo subjetivo, además de describir el hecho educativo tal y como es, en esta investigación se busca explicar e interpretar la causa del fenómeno. Como se afirma en Monje (2011) es un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos, se analizan situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas.

El desarrollo del trabajo de indagación está sustentado en el análisis de categorías, derivadas de los cuestionamientos que dan origen al objeto, es así como en la interpretación de la percepción esta mediada por la subjetividad de los individuos participantes.

Este proceso de trabajo de investigación está orientado por el método que, de acuerdo con Baena (2017), es el camino por seguir mediante una serie de operaciones y reglas prefijadas de antemano para alcanzar el resultado propuesto. Se afirma que no hay metodología o método como recetas, son procedimientos que nos ayudan a reflexionar sobre el fenómeno; se puede entender entonces que el método es una concepción intelectual que se debe concretar en la realidad, las técnicas serán las operaciones prácticas ubicadas en la dimensión del fenómeno.

Para la observación y estudio del objeto se utilizó la encuesta al aplicar un cuestionario a un grupo de docentes, cuidando la redacción, el orden y el nivel de abstracción de las preguntas. La elección de los profesores que debían participar en la encuesta, se propició considerando el juicio del equipo responsable del proyecto, en particular debido a la experiencia del investigador sobre la temática, además de reconocer que este proceso se realiza con el apoyo de la plataforma virtual, es decir con la disponibilidad de los docentes en un momento dado, se trata de una elección muestral de carácter no probabilístico que, de acuerdo con Pimienta (2000), es determinístico, el cálculo del tamaño y selección de la muestra se basan en juicios y criterios subjetivos.

Se reconoce en Hernández-Sampieri, et al. (2014) que, en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador.

El desarrollo de esta importante etapa de la investigación se recurrió a la plataforma Google y sus formularios, considerando que los profesores tenían su actividad escolar en línea y estaba clausurado la presencialidad, además se afirma que con los formularios Google se facilita el acopio de información, además de que los resultados son transformados en distintas

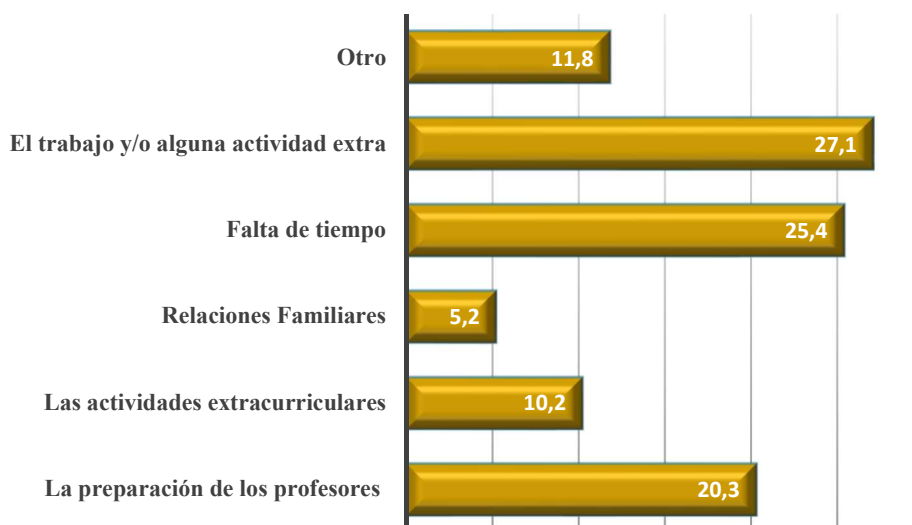
presentaciones. En la plataforma se aplicaron un total de 25 encuestas en Ruiz (2011), se describe a la encuesta como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta sobre los datos que desea obtener, y posteriormente los reúne los casos individuales para obtener la evaluación de datos agregados.

En este sentido la encuesta es el procedimiento para acopiar información, la que se concreta con un instrumento en forma de cuestionario, considerando para su operación la escala de Likert que contiene preguntas definidas y de opción múltiple que pueden ser contestadas con facilidad, de acuerdo con Matas (2018), la escala Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional.

### Resultados

Lo obtenido a partir de la aplicación de encuestas a los profesores de la Unidad Académica, considerando los problemas de aprendizaje derivados de una condición modificada de la enseñanza, la situación de la formación frente a los cambios en la manera de presentar las clases, además de los efectos de hacer clase cuando se tiene ausencia de la escuela y en especial del alumno.

GRÁFICO 1 CAUSAS POSIBLES PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE

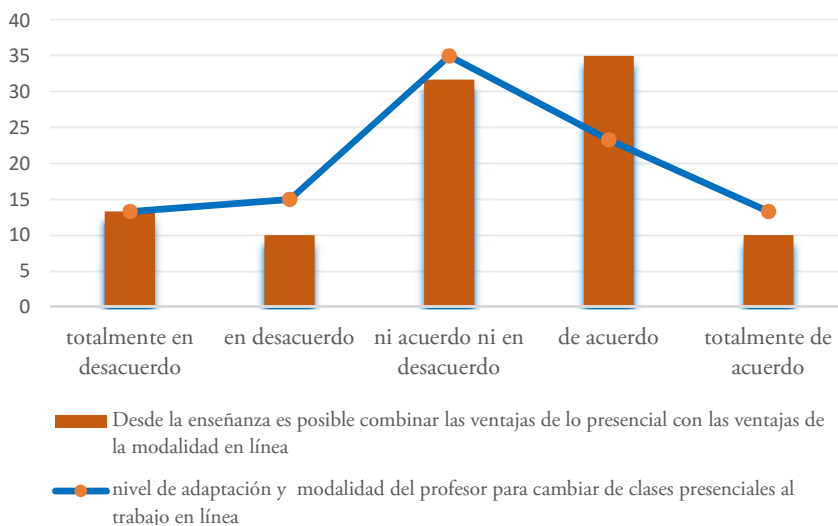


Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta

En la gráfica 1 se muestra lo referido al aprovechamiento escolar, aseguran los docentes encuestados que las posibilidades para mejorar el aprendizaje están en asignar actividades fuera del horario de clase, en prepararse para mejorar la enseñanza, otorgarles a sus alumnos más tiempo para atender sus dudas. Se puede afirmar que el 70% de las opiniones de los profesores respecto a la forma de mejorar el aprendizaje es tener disposición y tiempo para apoyar a la solución de dudas sobre la exposición de las clases, además de participar en actividades de preparación del mismo docente.

Con estas condiciones alcanzables es posible apoyar al desempeño académico de los alumnos, es decir, que en lo general son factores de responsabilidad del profesor hacia el estudiante, son elementos que requieren de la movilidad de la voluntad e interés por esta noble función.

GRÁFICO 2 SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DE LA ENSEÑANZA



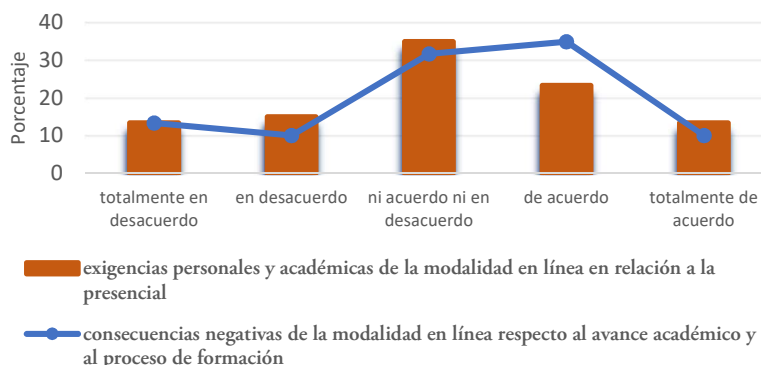
Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta

En la gráfica 2 se muestra que los profesores tienen expectativas altas en relación con su manera de enseñar, ya que les parece bueno la combinación de ambas modalidades educativas (en línea y presencial), que se puedan llevar a cabo en la escuela; en cuanto a su nivel de adaptación para ubicar la enseñanza en el modelo de educación en línea, confirma que no han tenido que enfrentar problemas complejos, más bien son de carácter técnico y del manejo de la herramienta.

A partir de la opinión de los profesores se manifiesta una posibilidad de desarrollo de su práctica al hacer clase en línea, y con ello propiciar mejoramiento en la función de docencia de la institución, aunque esto deriva de establecer apoyos y acompañamientos tanto para el alumno

como para el profesor, en relación de la adaptación de la tecnología a la enseñanza, aunque ello no signifique dejar al margen las enormes ventajas de la actividad educativa tradicional.

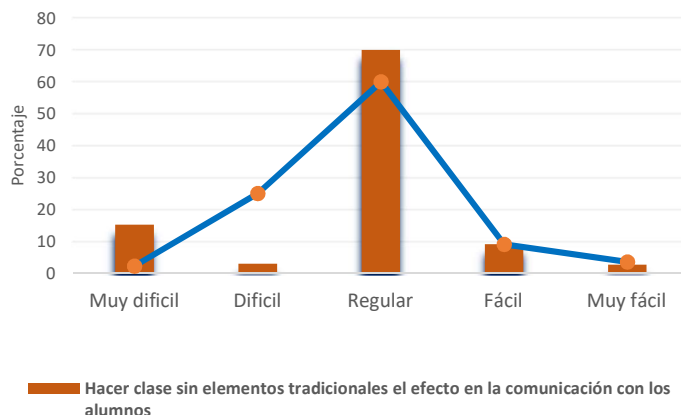
GRÁFICO 3 CONDICIONES EN LA FORMACIÓN DEBIDO A LA MODALIDAD EN LÍNEA



*Nota:* Elaboración propia con datos de la encuesta

En la gráfica 3, se observa que el 45% de los estudiantes opinan que el proceso en línea llevado en general ha tenido efectos negativos en su formación, por otro lado, un tercio de ellos aseguran que el esfuerzo individual para llevar a cabo este proceso es importante. Se trata de que los alumnos perciben que requieren más tiempo para hacer trabajos, mejor atención en las sesiones en línea, lo que al final se explica que es posible que afecte su desempeño en la formación. Se trata por otro lado, de que los profesores acompañen a los alumnos para la resolución de sus trabajos, aunque considerando los propios maestros están enfrentando problemas de manejo de las tecnologías.

GRÁFICO 4 HACER CLASE SIN PRESENCIA DE LOS ALUMNOS

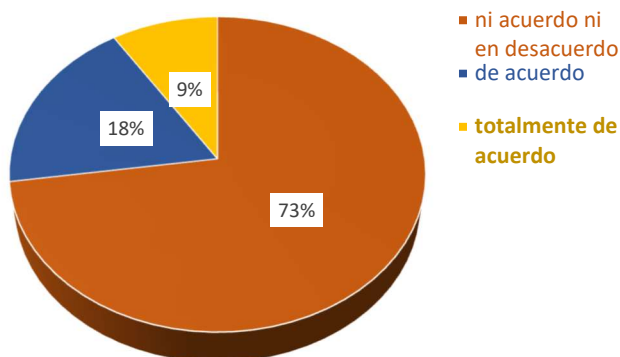


*Nota:* Elaboración propia con datos de la encuesta

En la gráfica 4 se observa que los profesores afirman, que el hacer clase en un medio virtual en el cual se tiene una mínima experiencia en los procesos de aprendizaje, el impacto que se tiene al no tener la presencia física de los alumnos en lo referido a la comunicación se manifiesta que se les ha complicado (18%) y un poco menos (70%). El problema de un proceso educativo sin alumnos al frente del aula, está manifestando un nivel de inseguridad (85%) en confirmar el aprendizaje de los contenidos. Esta situación determina que la presencia áulica de los alumnos tiene una importancia significativa en los resultados de desempeño escolar.

Los docentes encuestados afirman que la experiencia de hacer clase con la ausencia de sus alumnos no es tan motivante, reduce el interés por la práctica, en particular cuando la comunicación es mínima, solo se tiene cierta interacción cuando se está frente al monitor, son solo momentos cuando de manera fortuita se establece el vínculo con los alumnos y de forma continua no son todos los del grupo los que establecen la relación con el profesor. En este sentido se afecta directamente el logro de un buen aprendizaje, no se tiene conciencia si los contenidos se trasladaron al nivel cognitivo del alumno, es complicado reconocer el resultado de este proceso en una práctica tradicional frente a frente, esta transmisión es todavía más incierta en el ejercicio educativo en línea.

GRÁFICO 5 CONDICIONES DE ESTRÉS EN PROCESOS ÁULICOS MODIFICADOS



*Nota:* Elaboración propia con datos de la encuesta

En la gráfica 5, se muestra la opinión de los docentes respecto a la manifestación de estrés a partir de la condición laboral mediada por la pandemia, lo dicen un 27% de ellos, aunque los demás no lo pueden confirmar, pero si 3 de cada 10 están seguros el problema de salud física o psicológica tiene presencia y deberían definir estrategias para reducirlo. La participación del docente en la modalidad educativa en línea, desde su percepción se confirma que han sido afectados al incrementar de forma importante el nivel de estrés laboral, cuando está presente ansiedad o depresión al tener desconocimiento del resultado de su trabajo, ya que en el proceso de aprendizaje se tiene incertidumbre de que al alumno se le haya adjudicado el contenido, de que las formas de enseñar sean las adecuadas, y más aún cuando el profesor es consciente de que su labor es importante en la formación del profesionista y que la práctica del egresado será la que defina soluciones o proyectos para el mejoramiento de la sociedad.

Estas condiciones generales de la práctica docente se revierten cuando el desarrollo de una actividad que debiera ser satisfactoria se transforma en una temeridad donde está presente un problema de estrés y desmotivación porque esta implícita la incertidumbre.

### Referencias bibliográficas

Aceituno, P. y Soto, P. (2021). *Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de una escuela rural en contexto de pandemia: talleres de bienestar docente*. (título de Magíster en Psicología) Universidad del Desarrollo. Repositorio institucional. Recuperado de: <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/4851>

Asociación de Internet MX. (2021). Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>

Ayuso Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3932575>

Baena, P. (2017). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). Grupo Editorial Patria. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com>

Bastidas, A. (2019). El proceso de aprendizaje en la educación superior. En *Revista hechos y proyecciones del lenguaje*. Volumen 25. recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/6386>

Cisneros, G. (2021-05-10). Estrés académico por pandemia. *En Bachillerato*. Recuperado de: <https://www.unla.mx/blogunla/estres-academico-por-pandemia>

Cortes, R. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Artículo no. 6. Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

Díaz, L. (2013). TIC en Educación Superior Ventajas y desventajas. En *Revista educación y tecnología*. Núm. 4. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072156>

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Selección de la muestra*. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es)

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Olivo, E., Montaña, T. y Tapia, P. (2021). Percepción del aprendizaje en línea de la Unidad Académica de Economía en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16). Recuperado a partir de <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/762>

Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política Cultura*, (13), 263-276. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>

Robinet-Serrano, L. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, Vol. 5, No. 12. Recuperado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111/4197>

Ruiz, M. (2011). Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de: <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/index.htm>

Said Hung, E. M., Marcano, B., & Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19: Caso instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, (33), 289–305. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4202>

Salas, F. (2016). Las tecnologías de la información y comunicación en clases, distractor o recurso educativo. Acta educativa, Publicación No. 7. Recuperado de:

<https://revista.universidadabierta.edu.mx/2016/04/22/las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-en-clases-distractor-o-recurso-educativo/>

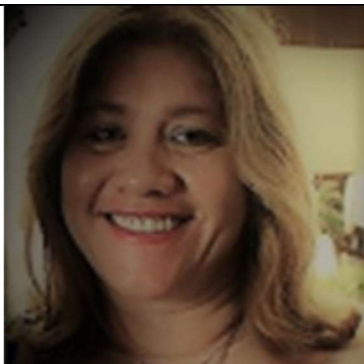
Zavala, A. (2017). Uso de las TIC de los estudiantes universitarios: ventajas y desventajas. En R. López, D. Hernández y A. Bustamante (Coordinadores), *Háblame de TIC Las tecnologías digitales en los contextos educativos: la voz de los estudiantes* (p. 75). Recuperado de:

[https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2016/10/hdt4\\_cap-3.pdf](https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2016/10/hdt4_cap-3.pdf)

Valencia, R. (2020). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. *Una reflexión desde el Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas -REDPPI*. Recuperado de:

<https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>

## **SOBRE LOS AUTORES**



Addy Rodríguez Betanzos

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Profesora universitaria de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo desde 1995, adscrita al departamento de Estudios Internacionales. Imparte clases de doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Nicaragua. Sus líneas de investigación son en Innovación e Internacionalización de la Educación Superior.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4162-5870>

Research gate: <https://www.researchgate.net/profile/Addy-Rodriguez-Betanzos>  
[addrودي@uqroo.edu.mx](mailto:addrودي@uqroo.edu.mx)



Martín Sánchez Islas

Maestro en educación, egresado de la maestría en tecnología digital para la educación, estudiante del programa doctoral en innovación educativa y sociedad en red. Responsable del área de capacitación y actualización del profesorado de la UQRoo. Experiencia laboral en docencia en el país y en el extranjero. Formación continua en el país y en el extranjero. Certificación en Diseño Instruccional y Gestión de Proyectos E-learning.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8884-1108>

Research gate: <https://www.researchgate.net/profile/Martin-Sanchez-Islas>  
[Martin.sanchez@uqroo.edu.mx](mailto:Martin.sanchez@uqroo.edu.mx)



Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz

Doctora en Educación, PTC adscrita al Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO, Líder del CA Estudios Sociales en nivel consolidado, miembro del SNI-CONACyT, nivel II. Fundadora de la Red de Cuerpos Académicos de Educación, Política y Universidad (Red de CAs EPU), Fundadora de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad para América Latina (RedFEIAL), ha sido coordinadora académica de Posgrado del IISUABJO de 2011 a 2016; Directora del IISUABJO de 2016 - 2018. Directora del Centro de Evaluación e Innovación educativa de la UABJO de mayo de 2018 a mayo de 2022 (CEVIE-UABJO).

Orcid: 0000-0003-3130-6160  
vgreyes@iisuabjo.edu.mx



Ana Margarita Alvarado Juárez

Doctora en Ciencias Sociales en el área de Estudios Rurales por el Colegio de Michoacán. Es PTC en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, ha sido Coordinadora de Docencia, Coordinadora de Planeación y Directora de 2018 a 2019, actualmente ocupa el cargo de Coordinadora de Posgrado. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I, Participa en el Cuerpo Académico Consolidado “Estudios Sociales” de la UABJO y en la Red Nacional de Cuerpos Académicos en Educación, Política y Universidad.

Orcid: 0000-0002-0523-9251

[ana\\_alvarado@iisuabjo.edu.mx](mailto:ana_alvarado@iisuabjo.edu.mx)



Guadalupe Nancy Nava Gómez

Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A & M-Kingsville, Texas, USA. Maestra en Lingüística Aplicada a la Enseñanza por la Facultad de Lenguas de la UAEM y Licenciada en Lengua Inglesa por la misma Casa de Estudios. Actualmente, es investigadora y profesora de tiempo completo adscrita al Instituto de Estudios de la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El campo de investigación al que pertenece es Ciencias de la Educación y Políticas Lingüísticas. Es integrante y líder del *Cuerpo Académico Consolidado 'Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico'*, adscrito a la UAEM. Fue asistente de investigación e instructora en la Universidad e Texas A&M-Kingsville. Sus publicaciones están, principalmente orientadas a temáticas de educación y políticas lingüísticas y educativas desde la problematización que implica los procesos de educación lingüística en L1 y L2. La Dra. Nava cuenta con el perfil PROMEP otorgado por la SEP desde 2008 a la fecha y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I otorgado por el CONACyT.

[ngnavag@uaemex.mx](mailto:ngnavag@uaemex.mx)

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8710-4333>



Rosa María Alemán Martínez

Licenciada en Lengua Inglesa y Maestra en Lingüística Aplicada a la Enseñanza, realizó estudios de fotografía y periodismo en la Universidad de la Columbia Británica en Canadá y es Doctora en Humanidades con énfasis en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante del *Cuerpo Académico Consolidado 'Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico'*. Cuenta con el perfil PROMEP otorgado por la SEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel C por el CONACyT.

[rosyalemanmtz@gmail.com](mailto:rosyalemanmtz@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5477-8094>



Rosalba Moreno Coahuila

Doctora en Ciencias Sociales (Relaciones del poder y cultura política) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Maestra en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado 'Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico'. Cuenta con el Perfil Deseable, PROMEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I por el CONACYT.

[rosacomh@gmail.com](mailto:rosacomh@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8529-2636>



Emilio Gerardo Arriaga Álvarez

Doctor en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa. Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciado en Ciencia Política por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Profesor e Investigador de Tiempo Completo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU-UAEM) y actualmente es Director de este espacio universitario. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado 'Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico'. Posee el reconocimiento al Perfil Deseable otorgado por la Secretaría de Educación Pública (PRODEP) y es miembro del Sistema Nacional de investigadores, Nivel I por el CONACYT.

[egearriaga@gmail.com](mailto:egearriaga@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6431-1735>

	<p>Ma. Cristina Recendez Guerrero</p> <p>Docente-investigadora de tiempo completo adscrita a la Unidad Académica de Ciencia Política donde participa en la Maestría y el Doctorado. Ha sido docente/investigadora en la Unidad Académica de Ciencias Sociales y Población y Desarrollo, cuyo enfoque es en Políticas Públicas, donde fungió también como directora. Actualmente posee el nombramiento del SNI nivel I. Es coautora de los libros: De la contrarreforma universitaria neoliberal a la resistencia en América Latina (2008), La universidad en la era del neoliberalismo (2009), Políticas educativas y universidad pública (2010), Políticas educativas en la sociedad de la información (2011), Relación laboral y cambio en la reproducción familiar: estudio de caso del personal docente de la UAZ (2014). Ha publicado hasta la fecha diversos capítulos en libros y revistas con temáticas sobre educación, género y violencia; ha asistido a diversos congresos, foros y jornadas relacionadas con las temáticas anteriores. En formación de recursos ha revisado y participado como sinodal en tesis de maestría y doctorado, y ha dirigido diversas tesis de licenciatura, maestría y doctorado</p> <p><a href="mailto:crecendez2001@yahoo.com.mx">crecendez2001@yahoo.com.mx</a> // <a href="https://orcid.org/0000-0001-5489-6998">https://orcid.org/0000-0001-5489-6998</a></p>
	<p>Miguel Omar Muñoz Domínguez</p> <p>Doctor en Ciencia Política, Maestro en Población y Desarrollo, Especialista en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación y Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es profesor investigador de dicha institución en la Unidad Académica de Psicología en el programa de Licenciatura en Psicología y de la Unidad Académica de Docencia Superior en el programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa. Se ha desempeñado en cargos administrativos como responsable del Centro de Información Institucional de la Coordinación de Informática y Telecomunicaciones de la UAZ (2008-2012) y actualmente como Responsable de Programa de la Licenciatura en Psicología (2021-2025). Posee el nombramiento de Perfil Deseable por parte de PRODEP, y es miembro del SNI (Candidato a Investigador Nacional). Su campo de investigación ha sido en Estudios sociales de ciencia y tecnología, universidad, y desarrollo.</p> <p><a href="mailto:omunoz@uaz.edu.mx">omunoz@uaz.edu.mx</a> // <a href="https://orcid.org/0000-0002-2717-7338">https://orcid.org/0000-0002-2717-7338</a></p>



Pamela Garbus

Es Doctora en Salud Mental Comunitaria, por la Universidad Nacional de Lanús, Argentina (2012), y Psicóloga, por la Universidad de Buenos Aires, Argentina (2003). Tiene un Diplomado en Ética de la Investigación Internacional I Básico y Avanzado impartido por la Universidad Autónoma de Querétaro (México), Clarkson University (Estados Unidos de Norteamérica) y St. George University (Grenada). Es Profesora e Investigadora y Coordinadora de la Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia, también, miembro del núcleo académico de la Maestría en Educación para la Ciudadanía, en la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es integrante del Comité de Ética de la Investigación de la Dirección de Investigación y Posgrado de la UAQ. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional Nivel 1 por el CONACYT. Ha dirigido proyectos de investigación en sus áreas de especialidad, así como tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

[pamela.garbus@uaq.edu.mx](mailto:pamela.garbus@uaq.edu.mx)



<https://orcid.org/0000-0003-4286-136>





Azucena Ochoa Cervantes

Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Cuenta con estudios de posdoctorado los cuales realizó en la Universidad de Alicante, España. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ. Dentro de esta institución participa en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría en Educación para la Ciudadanía. Es fundadora y responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE) de la UAQ, miembro de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad con sede en la Universidad Católica de Brasilia y Miembro del Comité Directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Actualmente dirige su investigación al estudio de la participación. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 1 por el CONACYT.



[azus@uaq.edu.mx](mailto:azus@uaq.edu.mx) // <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

	<p>Guillermo Hernández González:</p> <p>Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina por IPECAL. Maestro en Psicología Social. Actualmente se desempeña como docente/investigador en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, participa en la licenciatura en Psicología Social y la Maestría en Educación para la Ciudadanía, la cual coordina. Es integrante del Observatorio de la Convivencia Escolar UAQ. Es Candidato a Investigador Nacional por el CONACYT</p> <p><a href="mailto:guillermo.hernandez@uaq.edu.mx">guillermo.hernandez@uaq.edu.mx</a></p>
	<p>María del Carmen Díaz-Mejía</p> <p>Licenciada en Nutrición. Maestra en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología y Educación, UAQ. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Procesos socio-educativos”. Entre sus actividades universitarias están la docencia de pre y posgrado, asesorías, gestión e investigación con énfasis en académicos, política educativa y currículo.</p> <p><a href="mailto:mcdiazm@uaq.mx">mcdiazm@uaq.mx</a></p> <p><a href="https://orcid.org/0000-0002-1996-3099">https://orcid.org/0000-0002-1996-3099</a></p>

	<p>Sara Miriam González Ramírez</p> <p>Licenciada en Pedagogía. Maestra en Ciencias de la Educación. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado: Procesos Socioeducativos. Investigación en educación y gestión educativa como: elaboración y evaluación de programas curriculares, formación y evaluación docente. Focaliza su docencia en Didáctica, Pedagogía e Investigación educativa. Tutora y asesora de tesis de licenciatura y maestría en educación.</p> <p><a href="mailto:miriam.gonzalez@uaq.mx">miriam.gonzalez@uaq.mx</a></p>
	<p>Patricia Roitman Genoud</p> <p>Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Cuyo. Maestra de Tiempo Completo, Facultad de Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Querétaro. Perfil PRODEP 2014 a la fecha. Becaria PRODEP 2016-2019. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Procesos Socioeducativos. Línea de investigación: Educación, desarrollo comunitario e identidad.</p> <p><a href="mailto:patricia.roitman@uaq.mx">patricia.roitman@uaq.mx</a></p> <p>ORCID: 0000-0002-4212-3979</p>

 A portrait of Luis Ibarra Rivas, a middle-aged man with short grey hair and glasses, wearing a light blue button-down shirt. He is positioned in front of a bookshelf filled with books.	<p>Luis Ibarra Rivas</p> <p>Doctor en educación y profesor investigador en la Universidad Autónoma de Querétaro, de la Facultad de Psicología y Educación en su Maestría en Ciencias de la Educación, y la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Dirigió tesis de doctorado, maestría y licenciatura. Forma parte del Cuerpo Académico Procesos socioeducativos. Publicó libros y artículos sobre educación.</p> <p><a href="mailto:libar@uaq.mx">libar@uaq.mx</a></p> <p><a href="https://orcid.org/0000-0003-1803-5319">https://orcid.org/0000-0003-1803-5319</a></p>
 A portrait of Elsa Ma. Blancas Moreno, a woman with dark curly hair, wearing a bright orange long-sleeved shirt and a necklace. She is smiling and has her hands clasped in front of her.	<p>Elsa Ma. Blancas Moreno</p> <p>Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora y PTC de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201, Oaxaca. Integrante y responsable del CA-081 “Sociología de la Educación y Procesos Educativos”. Actualmente se desempeña como docente en la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe y la Licenciatura en Pedagogía en la UPN Unidad 201 Oaxaca.</p> <p><a href="mailto:elsablancasm@gmail.com">elsablancasm@gmail.com</a></p> <p>Orcid 0000-0002-9892-4193</p>

	<p>Jesús García Mesinas</p> <p>Maestro en Administración Educativa por la Universidad LaSalle Benavente, Puebla. Especialización en Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Cuerpo Académico UPN CA-081 “Sociología de la Educación y Procesos Educativos”. Actualmente se desempeña como docente/investigador en la UPN de tiempo completo, Unidad 201 Oaxaca. Participa en las Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena y la Licenciatura en Pedagogía.</p> <p><a href="mailto:mesinass@gmail.com">mesinass@gmail.com</a></p>
	<p>Laurentino Lucas Campo</p> <p>Doctor en Ciencias sociales. Adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 201, Oaxaca. Imparte cursos en la Maestría en Educación Básica (MEB) y en programas de licenciatura. Integrante del Cuerpo Académico UPN CA-081 “Sociología de la Educación y Procesos Educativos. Sus líneas de investigación son: Formación de profesionales para la atención de la diversidad e interculturalidad; y Formación de docentes para la atención de la diversidad e interculturalidad.</p> <p><a href="mailto:lauren.lucas308@gmail.com">lauren.lucas308@gmail.com</a></p> <p>ORCID 0000-0002-6912-2538 RESEARCH GATE <a href="http://www.researchgate.net/profile/Laurentino-Campo">www.researchgate.net/profile/Laurentino-Campo</a></p>

 A portrait of Saúl Vázquez Rodríguez, a middle-aged man with dark hair, wearing a white collared shirt. He is positioned in front of a bookshelf filled with books.	<p>Saúl Vázquez Rodríguez</p> <p>Es profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca. Ha impartido clases a nivel de Educación Básica y Superior. En el año 2021 obtuvo el grado de Dr. en Educación. Cultiva la línea de investigación sobre desigualdades y equidad educativa. Desde 2013 es parte del Cuerpo Académico: “Sociología de la Educación y Procesos Educativos”.</p> <p><a href="mailto:saulevele2@gmail.com">saulevele2@gmail.com</a> ORCID 0000-0002-6829-3554</p>
 A portrait of José Ramón Olivo Estrada, a middle-aged man with grey hair and glasses, wearing a dark suit jacket, a white shirt, and a patterned tie. He is looking slightly to the left of the camera.	<p>José Ramón Olivo Estrada</p> <p>Egresado de Economía, estudios de Maestría en Formación en investigación educativa y docencia en educación superior por la Universidad Autónoma de Nayarit, estudios de Doctorado en ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado</p> <p>Profesor - investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit, en el programa de licenciatura de Economía e Informática; Cuerpo Académico: Procesos educativos y desarrollo social.</p> <p>Líneas de investigación: Relación educación superior y empleo en el estado; Estudio de trayectorias laborales; Formación de sujetos y prácticas institucionales.</p> <p><a href="mailto:olivojr@gmail.com">olivojr@gmail.com</a> <a href="https://orcid.org/0000-0001-8013-6271">https://orcid.org/0000-0001-8013-6271</a> <a href="https://www.researchgate.net/profile/Jose-Olivo-Estrada">https://www.researchgate.net/profile/Jose-Olivo-Estrada</a></p>

	<p>Carmelina Montaña Torres</p> <p>Estudios realizados: Licenciatura en Economía, Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Nayarit y Doctorado en Educación de Nova Southeastern University (2019). Profesora – investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, en el programa de licenciatura de Economía e Informática y ciencias de la comunicación; integrante del Cuerpo Académico: Procesos educativos y desarrollo social; realización de investigaciones:</p> <p>Procesos de movilidad e inserción en el desarrollo laboral del egresado del área económico-administrativa de la U.A.N.,</p> <p>Propuesta para desarrollar habilidades en investigación en la Universidad Autónoma de Nayarit,</p> <p>Trayectorias laborales de egresados del área económico-administrativa de la Universidad Autónoma de Nayarit.</p> <p>karmelina.mt@gmail.com</p> <p><a href="https://orcid.org/0000-0003-3602-4381">https://orcid.org/0000-0003-3602-4381</a></p>
	<p>Bernabé Ríos Nava</p> <p>Sociólogo Universidad Nacional Autónoma de México; Doctor en Educación Universidad Autónoma de Aguascalientes.</p> <p>Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit; Cuerpo Académico: Procesos educativos y desarrollo social.</p> <p>Producción: “Análisis y evaluación de la actividad docente y la científica investigativa en la Universidad Autónoma de Nayarit”; “La percepción del maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de medicina y enfermería. Un primer acercamiento”; “Elementos personales y profesionales condicionantes en la trayectoria laboral del egresado del área económico-administrativa de la Universidad Autónoma de Nayarit”, entre otras.</p> <p>Brios1954@gmail.com</p> <p><a href="https://orcid.org/0000-0002-2560-2767">https://orcid.org/0000-0002-2560-2767</a></p>