

Voces universitarias **Propuestas y desafíos de la** **Universidad Autónoma de Zacatecas**

Beatriz Herrera Guzmán
Ma. de Lourdes Salas Luévano
Claudia Cecilia Flores Pérez
Coordinadoras



Voces universitarias. Propuestas y desafíos de la Universidad Autónoma de Zacatecas



Voces universitarias. Propuestas y desafíos de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Beatriz Herrera Guzmán
Ma de Lourdes Salas Luévano
Claudia Cecilia Flores Pérez
(Coordinadoras)



Voces universitarias. Propuestas y desafíos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autoras-coordinadoras: Beatriz Herrera Guzmán; Ma de Lourdes Salas Luévano; Claudia Cecilia Flores Pérez. —Zacatecas, México. 2024.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2024

ISBN: **978-84-10215-31-3**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE24300001>

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo	9
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	

Introducción	11
--------------------	----

Capítulo 1

Los signos de la cultura política de los académicos universitarios: Transformaciones y cambios	17
<i>Norma Ávila Báez</i>	
<i>Ernesto Menchaca Arredondo</i>	

Capítulo 2

Universidad ¿Para qué?.....	37
<i>Sonia Viramontes Cabrera</i>	

Capítulo 3

La Universidad Autónoma de Zacatecas, historia, incidencias y reformas	57
<i>Beatriz Herrera Guzmán</i>	

Capítulo 4

Políticas e integración de TIC por los docentes-investigadores de posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas	83
Policies and integration of ICT by postgraduate teachers-researchers at the Autonomous University of Zacatecas	83
<i>Nahui Olin Nicolas Félix Torres</i>	
<i>Rut Guadalupe Miramontes Cabrera</i>	

Capítulo 5

Desafíos y oportunidades de la educación a distancia: Un análisis desde la experiencia y práctica del docente en el contexto de pandemia generada por Covid-19 107

Minerva Esparza Jáquez

Graciela Rodríguez Castañón

Lucía Muñoz Castañón

Capítulo 6

El docente-investigador y su formación en el campo educativo 127

Marco Antonio Salas Luévano

Marco Antonio Salas Quezada

Capítulo 7

El docente universitario. Entre formación, práctica, competencias y evaluación 147

María Medina Alvarado

Capítulo 8

Evaluación formativa Un estudio pendiente en Educación Superior..... 161

Formative evaluation A pending study in Higher Education 161

Mirian Hernández Macías

Ma. de Lourdes Salas Luévano

Capítulo 9

El #metooUAZ y la violencia contra la mujer universitaria 177

Claudia Cecilia Flores Pérez

Alejandra Salado Jiménez

Capítulo 10

Nuevos retos de la educación superior en el contexto de los valores democráticos modernos: devaluación de la autoridad y crisis de la cultura en el ámbito de las humanidades 209

Juan Carlos Orejudo Pedrosa Contenido

Prólogo

Voces universitarias. Propuestas y desafíos de la Universidad Autónoma de Zacatecas, es sin duda una atractiva invitación a establecer un diálogo en el que predomine, no solamente la trayectoria académica de cada autora y cada autor que en este texto plasman el resultado del desarrollo de diversas líneas de investigación, sino que, conducen a realizar relevantes reflexiones sobre el sentido de múltiples construcciones culturales, vistas primordialmente desde el quehacer político y, desde una militancia universitaria intermitente.

La retrospectiva histórica que de manera atractiva recuperan las autoras y los autores, también convoca a la introspección sobre el compromiso que como universitarias y universitarios asumimos una vez que somos formados en un escenario en el que se induce al análisis, y en ese sentido, a la crítica, a investigar desde la problematización de distintos escenarios académicos para proponer alternativas de solución que incidan en procesos más profundos de construcciones sociales que son revisadas en estas investigaciones, y en las que colocan su mirada desde la interpretación de este mundo simbólico cultural.

Indudablemente, en el quehacer docente universitario se encuentran las complejas tareas de analizar el sistema en el que hemos nacido y del que hoy somos parte, lo que fortalece la observación, la articulación y las acciones que en conjunto se han realizado y se siguen llevando a cabo, para invitar al análisis del deber ser, el cual es parte de una vinculación política donde no se debe olvidar la elaboración de su identidad académica, crítica y combativa en la que no se atiende solamente a la importancia de lo individual, sino a notar el tejido de las colectividades.

Es necesario que se sigan desarrollando investigaciones desde el terreno educativo, porque sus resultados deben mostrar las identidades académicas que con el paso del tiempo se han ido a la reconfiguración identitaria, la cual tiene compromisos sociales y por ello, debe establecer análisis que surjan desde lo profundo, desde la cultura que nos ha definido y que puede ser reelaborada todas las veces que sean necesarias hasta que nadie quede excluido.

Las y los universitarios deseamos articularnos a través de un nuevo tejido, ese en el que puedan converger diversas miradas, múltiples propuestas y métodos para hacer realidad cambios significativos que se traduzcan en mejoras no solo para las y los universitarios, sino que, esa articulación incida en soluciones sociales de la población a la que pertenecemos y que nos muestra numerosas realidades que deben ser atendidas, que deben ser analizadas y deben convertirse en el motivo de nuestras investigaciones académicas.

Es fundamental que se comprenda que la educación debe ser ese espacio en donde se motive a la construcción y a la reconstrucción de individuos y de colectividades vinculadas. El conocimiento debe ser el motor que conduzca la configuración de nuevas realidades, al entendimiento de un humanismo en donde lo primordial sea que se analicen las causas y las propuestas de soluciones a los problemas que como nación nos aquejan. Es necesario que en este escenario se dé paso a la conversación empática y al debate desde la comprensión de la otredad para comenzar a tejer una nueva forma de conversar, de dialogar y de organizar.

Es a través del mundo educativo en donde adquirimos nuevo conocimiento, y también, debe ser el espacio en donde los procesos de comprensión sean asequibles a partir de una motivación que conduzca al interés y, sobre todo, al discernimiento, a la concientización de lo que se aprende y al compromiso social que implican esos aprendizajes. Debe ser un espacio disfrutable y creativo que impulse al crecimiento, al desarrollo y a un bienestar de largo alcance.

Las y los universitarios debemos recordar que en nuestra identidad también está el aprender a nadar contra corriente, lo que implica la importancia de que nuestras voces se escuchen fuerte, no por el número de decibeles que se elija, sino, porque lo que decimos, lo que enseñamos y lo que hacemos en el aula tiene una conciencia y una responsabilidad social. Porque a través de nuestros intereses en la investigación y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje proponemos temas de conversación que son producto de problemáticas actuales, y porque como universitarias y universitarios tenemos un compromiso primordial, responder desde la ética con nuestro conocimiento a nuestra sociedad con el objetivo de ser parte de la solución de esos problemas que nos aquejan a todas y a todos.

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

Introducción

Sin duda han sido diversos los estudios sobre educación superior pública, especialmente sobre los contratiempos y prioridades educativas de este nivel formativo en los últimos tiempos. En efecto, las funciones de la universidad se han complejizado, otorgándole importancia a diversos asuntos que antes de la pandemia podían posponerse. El uso de TIC a través de la enseñanza virtual, la responsabilidad en la ciencia a partir de la emergencia sanitaria del COVID-19, entre otros temas, pusieron en entredicho la generación de conocimiento nuevo de estos planteles y su función social. Por eso, la universidad debe posicionar el debate sobre los temas sociales en un nivel más profundo, al análisis crítico para examinar y proponer soluciones a los grandes contratiempos en los que la sociedad se encuentra.

Empero, la universidad ha tenido que enfrentar distintos cuestionamientos que ponen en riesgo su prestigio académico, si lo que hacen las Instituciones de Educación Superior (IES) permite describirlas como establecimientos preocupados por su nivel de respuesta a las necesidades sociales. O bien, en qué medida ante los embates económicos, políticos, sociales, culturales y de salud recientes como el COVID-19, han logrado salir airoso desde las tareas que les corresponde realizar.

Así pues, el escenario de incertidumbre en el que se hallan las IES públicas en el mundo, principalmente en México, motiva a distintas reflexiones de los investigadores educativos en las que buscan dar explicaciones diversas a tan complejo rumbo hacia el que camina la educación superior, principalmente porque sus transformaciones internas siguen siendo objeto de distintas intervenciones políticas antes que académicas, lo que las separa de dar respuesta a las exigencias sociales. De ahí que se ponga en tela de juicio el quehacer de las universidades en estos tiempos convulsionados en los que los perfiles de ingreso, la formación docente, pertinencia de la oferta educativa, retos de la escuela ante el COVID, vio-

lencia de género, vinculación con el mundo laboral, y otros tantos tópicos pendientes, ameritan que se discutan desde indicadores nuevos.

En este texto, se propuso que los estudiosos de la educación, considerando sus perspectivas críticas diversas, expusieran sus experiencias investigativas, los temas que, desde su óptica, ameritan ser expuestos y divulgados, como una emergencia ante los embates económicos, educativos, políticos y culturales que se viven al interior y exterior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Tal como se aprecia, a lo largo del documento se expresan asuntos de este recinto universitario en el que, junto a la reflexión crítica, los investigadores revelan los retos que tiene la institución ante problemáticas nuevas que ameritan análisis más complejos.

En el primer capítulo titulado “Los signos de la cultura política de los académicos universitarios: transformaciones y cambios”, los autores analizan algunos elementos de la cultura política universitaria en las dimensiones de la práctica política. Así, se muestran los resultados de las valoraciones que sobre el sistema político universitario se lleva a cabo, ello de acuerdo al desempeño de algunas autoridades universitarias según la opinión de académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

En el segundo capítulo “Universidad ¿Para qué?”, la autora se encarga de hacer reflexiones críticas en torno al modelo por competencias instaurado en las universidades públicas, donde el sello de la formación académica, para algunos, es continuar con este enfoque, mientras que, para otros, se privilegia el pensamiento crítico. Se expone que la formación universitaria dejó de ser una promesa creíble de privilegio y bienestar económico, pues la evidencia es que no hay correspondencia entre la formación académica y los espacios para desarrollarla. En suma, el modelo por competencias en la Universidad Autónoma de Zacatecas ha resultado ser un fracaso en muchas vertientes, la propuesta académica se ve rebasada por la realidad.

La investigación del tercer capítulo con nombre “La Universidad Autónoma de Zacatecas, historia, incidencias y reformas”, la autora realiza una breve exposición de las reformas que han marcado la identidad de la UAZ. Resalta que, en el proceso de reconstrucción académica, lo político ha incidido categóricamente en la vida institucional, condicionando sus reformas mismas. Aunque su oferta educativa es sin duda relevante, aún dista de varios aspectos en los que debe transformarse,

respondiendo a los requerimientos sociales, como coadyuvante directa en las transformaciones sociales. De ahí que, desde esta pretensión, la autora lleva a cabo algunas entrevistas con algunos profesores jubilados y en activo, quienes han participado en alguna de las reformas universitarias para conocer su opinión en relación con las reformas transcurridas en la institución, así como los escenarios políticos y académicos que han permeado el ambiente de las transformaciones internas.

El cuarto capítulo, “Políticas e integración de TIC por los docentes-investigadores de posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas”, tiene como propósito conocer el proceso de integración de TIC en los docentes investigadores de posgrado de los programas de Doctorado en Estudios del Desarrollo y Maestría en Ciencias Físicas de la UAZ. Se exponen las prácticas de los docentes de la universidad para apropiarse de las herramientas tecnológicas, el enfoque específico con el que las usan, los diferentes medios educativos y de investigación con la finalidad de integrar las TIC en su quehacer docente.

Enseguida, el capítulo quinto expuesto como “Los desafíos y oportunidades de la educación a distancia: un análisis desde la experiencia y práctica del docente en el contexto de pandemia generada por COVID-19”, expone el análisis que hacen los maestros de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas de su propia práctica docente, en el modelo de Educación a Distancia (EaD) implementado a partir de la pandemia generada por COVID-19. Así, la investigación analiza los momentos que integran el quehacer docente: planeación y organización, transmisión de saberes, evaluación y retroalimentación. En ese sentido, estudia los obstáculos y oportunidades por los que los profesores atravesaron durante este lapso pandémico.

Para la investigación del capítulo sexto, titulada “El docente-investigador y la formación en el campo educativo”, los investigadores estudian la mirada del docente-investigador, la formación y la resolución de problemas del campo educativo. Sus hallazgos muestran que los investigadores educativos transitan desde lo formal e informal, dentro y fuera de su institución, buscando la formación integral e interdisciplinar. Los autores del capítulo concluyen que el docente formado en programas de calidad involucra al estudiante en el análisis educativo, para resolver o producir

conocimiento en el campo. Es decir, permite formar al estudiante como investigador crítico de los problemas educativos y de la sociedad.

El capítulo siete, “El docente universitario. Entre formación, práctica, competencias y evaluación”, examina que el docente universitario juega un rol fundamental en la formación de profesionistas, empero su perfil no se puede decir, es completo y adecuado. El interés del presente análisis se centra en ampliar el conocimiento a cerca del enseñante universitario, para tal efecto, aborda las posturas de teóricos sobre el tema, expone políticas educativas locales, nacionales e internacionales sobre el tema y muestra el trabajo de campo realizado, todo desde las premisas de formación, práctica, competencias y evaluación del docente en el nivel superior. De ahí que la autora concluya que el docente se caracteriza por ser un profesional multifuncional, formado de manera inicial y permanente como investigador, un docente que lleva a cabo una práctica reflexiva y técnica, aunque considera menos relevante esta tarea que su primera función.

Dentro del estudio expuesto como “Evaluación formativa. Un estudio pendiente en educación superior”, las autoras entienden que la evaluación formativa es una actividad realizada en la tarea pedagógica a fin de emitir una calificación justa, una tarea compleja, cuando el docente debe cumplir con los objetivos del programa y busca estrategias que mejore y faciliten el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la investigación examina el proceso de evaluación formativa en la Licenciatura de Derecho de la UAZ, ello a partir de la perspectiva de docentes y estudiantes, mediante la entrevista semiestructurada. Si bien el docente conoce los criterios de evaluación, los alumnos suelen afirmar que la evaluación es injusta por ser el examen el principal medio de evaluación, por lo que el enseñante debe contemplar otros aspectos como la participación en clase y las tareas.

En el capítulo nueve, el #metooUAZ y la violencia contra la mujer universitaria, la autora, mediante un ensayo interesante estudia la violencia contra la mujer universitaria como un fenómeno recurrente en la Universidad Autónoma de Zacatecas. En ese tenor, en el año 2019, las mujeres universitarias alzaron la voz para exponer al mundo las diversas formas en que han sido violentadas y la impunidad con que estos he-

chos han quedado en el olvido al interior de la institución. Las mujeres, haciendo suyo el movimiento social de corte mundial para denunciar la violencia machista, fue lanzado el #MeTooUAZ que generó gran revuelo. La investigación en cuestión, tiene como objetivo investigar el impacto del movimiento bajo la hipótesis de que este movimiento fue el detonante que visibilizó la violencia contra la mujer al interior de la UAZ.

Finalmente, el capítulo diez de este documento cierra con el capítulo “Nuevos retos de la educación superior en el contexto de los valores democráticos modernos: devaluación de la autoridad y crisis de la cultura en el ámbito de las humanidades”. El autor se dedica a analizar el debate en torno a la igualdad de oportunidades en la educación superior, los diversos y múltiples proyectos de vida que se plantean en la etapa estudiantil, la educación moral, la relación con la autoridad educativa y el papel activo del estudiante en su propia educación. Entiende que las inquietudes de los estudiantes, algunas experiencias concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son cruciales para el análisis de la realidad social de las escuelas y de las universidades, enfocadas a promover una educación integral de los estudiantes, los cuales sienten la necesidad de ser fortalecidos moral y cognitivamente durante su formación y proceso educativo para enfrentar su destino en la vida real, su incorporación a la vida laboral y reconocidos por los miembros de la sociedad en la que viven.

El objetivo de este texto fue, desde un inicio, exponer críticamente algunas de las problemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, motivar distintas reflexiones que permitan mejorar la vida universitaria, de este plantel y ¿por qué no? de otros recintos de nivel superior. Todas las investigaciones aquí contempladas, constituyen el punto de partida para otros estudios más amplios que favorezcan el quehacer de la UAZ, mostrar sus retos y tareas pendientes, en consecuencia, estudiar y proponer soluciones de mejora, pues solo quienes laboran y estudian en estos centros educativos pueden transformar su espacio con propuestas más acertadas.

Capítulo 1

Los signos de la cultura política de los académicos universitarios: Transformaciones y cambios

Norma Ávila Báez¹

Ernesto Menchaca Arredondo²

<https://doi.org/10.61728/AE24300018>

¹ Profesora investigadora en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas orcid.org/0000-0002-6313-9696, e-mail: norma34@gmail.com

² Profesor investigador en la Unidad Académica de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas Orcid.org/0000-0003-1092-1113, e-mail: ernestm@uaz.edu.mx

Resumen

El estudio de la cultura política de los académicos universitarios permite comprender algunos de los cambios impulsados por la implementación de nuevas políticas educativas, al compartir y socializar procesos socio políticos del trabajo académico. Se abordan algunos elementos subjetivos de la cultura política universitaria, en las dimensiones de la práctica política (Ávila, 2016). La indagación se realizó a través de un instrumento tipo cuestionario a una muestra representativa de 252 académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas, aplicada entre los meses de julio y agosto del año 2022. Los resultados muestran que la valoración sobre el sistema político universitario que se ubica como burocrático con rasgos autoritarios, la valoración del desempeño de algunas autoridades universitaria quienes tienen mejores desempeños son los responsables de programa y directores/as. Sobre la posición ideológica política seis de cada diez académicos se identifican como de centroizquierda e izquierda, lo que corresponde a su participación política, sobre todo al interior de la vida política institucional.

Introducción

La cultura política es un concepto polisémico, permite abordar su análisis desde diferentes contextos y grupos sociales, el cual expresa lo que las personas piensan, perciben y hacen en la vida política o respecto a lo político, como dimensión central. Además, devela diversas actitudes asumidas por los grupos o sectores sociales hacia la autoridad; ya sea con respecto al gobierno o de las personas que asumiendo un cierto orden jerárquico se encuentren en posiciones de poder en su ámbito laboral o social. La cultura política representa la conformación de una cierta forma de vida, donde los ciudadanos comparten elementos comunes y, en su práctica política, se subjetivan creencias, concepciones, sentimientos, valores políticos y conocimientos. Los cuales, al desarrollarse en un ámbito simbólico cultural general más amplio, se encuentran envueltos en un constante movimiento y transformación.

En ese sentido, los académicos universitarios comparten un contexto socio político que presenta cambios acelerados. Las instituciones universitarias enfrentan crisis recurrentes que las obligan a transformarse, manteniendo una constante búsqueda de mayores recursos económicos, políticos y culturales que permitan su sobrevivencia. Estos cambios que enfrentan cotidianamente los académicos son asimilados de formas distintas; algunos los “naturalizan” mientras otros muestran fuertes resistencias. En ese sentido, conocer los principales elementos subjetivos de la cultura política permiten identificar y explicar el tipo, conformación y transformación de la cultura política de los académicos, así como algunas de sus consecuencias.

1. Definición y origen de la cultura política

Al definir la cultura política como el conjunto de sentimientos, actitudes, valores, emociones y conocimientos mediante los que se percibe la política, se puede hacer referencia a la época clásica en donde los derechos políticos se encontraban reservados solo a los que se consideraban ciudadanos, no así al total de la población, Platón en su libro *La república* realiza una asociación entre las características de la *polis* y el gobierno. De tal forma que, un gobierno aristocrático era propio de hombres de alma buena y justa, la timocracia, de hombres habidos de éxito y pasionales, la oligarquía de hombres amantes de la riqueza, negocios y despreciadores de pobres, la democracia propia de hombres libres con capacidad ilimitada para hacer lo que quieran y la tiranía propia de sociedades con zánganos (Citado en Eggers Lan, 1988, pp. 31-33).

En un recorrido por la historia contemporánea, puede visualizarse la complejidad de lo que implica, involucra un análisis de los cambios políticos y sociales en la construcción del Estado moderno y del nacimiento de las ideas de soberanía nacional, separación de poderes y derechos civiles y sociales de los ciudadanos. Esto dio forma a una nueva organización política, como lo muestra detalladamente Lario González (2014) en *Lo contemporáneo y las revoluciones*, cómo los hechos históricos revelan la ruptura de las monarquías y el surgimiento del liberalismo producto de los procesos revolucionarios que transformaron occidente desde la

Revolución inglesa, francesa y los procesos de transformación liberal en Norteamérica, España y Latinoamérica.

La llamada época de las revoluciones descentralizó a la monarquía absoluta con la revolución inglesa, para dar paso a una forma de declaración de derechos y al moderno sistema constitucional inglés. Además, el establecimiento de la representatividad, la elección general, una mayor protección a ciertas libertades y la forma general de reconocimiento centrado en leyes, producen una nueva cultura e ideas sobre la república.

En la época del renacimiento fue el regreso a los clásicos, no solo en el arte, sino en la reflexión política, dónde la tradición humanista forjó una nueva naturaleza cívica, una nueva visión de los aspectos públicos como parte principal del interés de los ciudadanos, surgiendo una nueva dirección de la transformación política.

El modelo de la cultura política inglesa de cierta manera estaba en el seno del proceso revolucionario en Norteamérica, relacionado con la reivindicación de la libertad, principalmente, a través de la reforma religiosa; como proceso radicalmente diferente a la América de la conquista española, donde favoreció la diversidad religiosa, étnica y social. Pero, sobre todo, el que compartían cultura, educación, derechos y un sistema político. Esta experiencia trajo consigo el acento en los *Common Law* o derechos naturales, esto explica la tradición de la cultura política norteamericana, donde se interfirieron y sumaron las corrientes del liberalismo y el republicanismo, para situar los derechos no solo como tradición histórica sino como prerrogativa natural del ser humano.

El proceso histórico gestado permitió crear la relación entre gobierno y representantes del pueblo, la necesidad de ciertas virtudes cívicas y una nueva organización institucional. Centrando la cultura política en el individuo, sus derechos y su libertad, frente, hasta lo que, para ese entonces, era lo central: la comunidad y la participación política, el bien común. El interés privado ocupó un lugar privilegiado, porque se podía tener un sistema político que garantizaba ciertos equilibrios. Entonces la política dejó de ser la búsqueda del interés común y se convirtió en la lucha por los intereses privados.

La Revolución francesa estableció la igualdad de todos ante la ley, la proclamación de derechos y la declaración de soberanía, una vez abolidos

los derechos feudales. La búsqueda de la virtud cívica del pueblo que debería autogobernarse a través de la soberanía popular marcó una de las fases más radicales de su revolución. Junto a ello, inició un proceso de reflexión sobre la reivindicación de algunas ideas de la antigüedad y la incorporación en la denominada modernidad, donde se quería que lo colectivo garantizara el desarrollo individual, el gobierno debería garantizar la seguridad, autonomía e independencia para el desarrollo de la esfera individual; materializada en los derechos individuales, poseídos por ciudadanos independientemente de toda autoridad. Estas ideas inauguraron el pensamiento posrevolucionario y la cultura política del siglo XIX. Se dejaba atrás el concepto de libertad del republicanismo clásico, asociado a la participación y cotidiana en el gobierno, para dar paso a la estabilidad y formas organizativas centrada en leyes, con una eficaz separación y distribución de poderes para garantizar el orden y la tranquilidad para que los individuos se dedicaran a realizar sus quehaceres y placeres particulares.

También se modificó la concepción sobre las formas de gobierno, para edificarlo con base en la representatividad, para preocuparse por elegir “al mejor posible” cada cierto periodo de tiempo. Además, el foro público fue sustituido por la llamada sociedad civil. De esta forma, la cultura política liberal implicó un progresivo alejamiento de la sociedad.

Por ejemplo, en España el proceso de construcción del Estado trajo consigo nuevas ideas en su lucha por su independencia. De tal forma que, paralelamente, sin dejar sus viejas ideas sobre la existencia de la monarquía se construyeron los cimientos de un gobierno liberal. Su status de imperio modificó y extendió su predominio por las Américas. Fue un proceso muy complejo que partió del absolutismo monárquico dando una nueva configuración y diferenciación al proceso de construcción de los Estados latinoamericanos, desde los cuales surgieron las luchas por la soberanía, independencia y nuevas constituciones políticas, así como nuevos referentes socioculturales.

En México, también se experimentaron muchos cambios políticos, pasando por un proceso de colonización a la construcción de un Estado independiente, con procesos revolucionarios que reconstruyeron una identidad nacional y transformaron la realidad social y cultural del país,

estableciéndose los incipientes procesos democráticos. Sin embargo, durante gran parte del siglo XX, en el país, aún seguía ausente la participación ciudadana, debido a la existencia de un partido de Estado que se perseveraba en el poder, lo que conformó el desarrollo de una cultura política considerada como autoritaria. Las intensas luchas sociales, a partir de 1968 abrieron los espacios de participación civil y la reivindicación de los derechos ciudadanos (Lario González, 2014).

Este pequeño recorrido histórico sirve para distinguir los sucesivos desarrollos sociopolíticos que implica al analizar la cultura política como un proceso histórico, heredado por los procesos sociales que han trastocado a nuestro país, México. Muestra la complejidad de los cambios que ha sufrido la construcción de las principales ideas políticas sobre nuestras creencias, valores y prácticas políticas que se arraigan en un determinado régimen político, con respecto a conceptos centrales como soberanía, nación, patria, tipo y forma de gobierno, forma de representación, sistema electoral y reglas o leyes que la constituyen.

El estudio de la cultura política en México se inició, tal vez, por dos principales coyunturas. La primera, se relaciona con la confluencia académica que enfrentó rupturas epistemológicas en el ámbito de las ciencias sociales. La segunda, a factores políticos ante la emergencia de nuevas realidades en el país situadas en el avance de la democracia, sus preocupaciones se centraron en conocer los rasgos que poseía la sociedad mexicana en términos de identidad y su proceso democratizante.

Sin duda, el primer referente sobre un análisis de la cultura política, fue el trabajo de Gabriel Almond y Sidney Verba (1963/1970). *La cultura cívica. Estudios sobre la participación política democrática en cinco naciones*, integraron a México como parte de los cinco países analizados en *The Civic Culture*, obra esencial y trascendental para la comprensión del concepto. Este estudio repercutió en los análisis de las ciencias sociales, para estimular formas novedosas para abordar la situación particular del país, surgieron nuevos enfoques y nuevas formas de investigación de la realidad democrática (Peschard, 2001). Estos estudios y estos nuevos enfoques aún siguen construyéndose y, en ese marco, es posible hoy en día hablar de la existencia de una cultura política específica, en distintos espacios organizacionales.

2. Dimensión subjetiva de la cultura política universitaria

Al realizar un breve acercamiento al concepto de cultura política, partiendo de la forma en la que históricamente se ha constituido y en la que se han inscrito algunas de sus principales características, con las cuales se pueden explicar aspectos fundamentales del comportamiento de los individuos. En ese sentido, ofrece diversos ámbitos de aplicación, se convierte en una línea inagotable de estudios e investigaciones realizadas desde diferentes disciplinas y áreas del conocimiento gracias a su carácter heterogéneo. De esta forma, al pretender estudiar la cultura política de un país o de un grupo social determinado enfrentamos una complejidad inmersa desde la propia selección metodológica apropiada, con la cual se pueda valorar la diversidad de pensamientos o comportamientos de los integrantes del grupo o sector social objeto de estudio (Piña-Osorio, 2008).

La coexistencia de sectores de la sociedad, diversos en sus formas de comportamiento respecto de una multiplicidad de prácticas sociales, creencias, valores y expectativas, muestra la necesidad de abordar los estudios sobre la cultura política en microespacios que permita reconocer el cambio de ciertos patrones socioculturales o conductas, ya que muchos aspectos se modifican constantemente por la acción de los actores y los procesos sociales que los envuelven.

En este sentido, cuando se aborda el tema de cultura política se piensa en torno a temas que se encuentran relacionados con la participación ciudadana en cuestiones electorales, si vota o no vota o cómo reacciona a las disposiciones gubernamentales. Si revisamos, generalmente, las encuestas de cultura política estas indagan sobre el nivel de satisfacción que el ciudadano tiene sobre la democracia o el nivel de confianza y aprobación que tiene sobre las instituciones de gobierno y sus funcionarios (Sodaro, 2004/2006).

Pero el concepto permite un amplio abanico de posibilidades, para ser examinado desde diferentes perspectivas, no solo desde la visión electoral. Si consideramos la constitución de nuevos paradigmas, actores y los diferentes símbolos que la integran, encontramos que en las distintas

interpretaciones existe una coincidencia general, en determinar que la cultura política la integran dos grandes dimensiones, una objetiva y otra subjetiva. Cada una con diferentes elementos que explican, por un lado, actitudes, lenguajes, capacidades, comportamientos y prácticas políticas de las personas y, por otro, creencias, concepciones, sentimientos, valores políticos y conocimientos. Todos estos aspectos, analizados en el marco de un determinado universo simbólico cultural, como un dispositivo que se encuentra en constante movimiento y transformación.

El concepto integra diversas variables desde las cuales puede ser estudiado como los valores, sentimientos, lenguaje, actitudes, creencias, símbolos, ideologías, opiniones y discursos, elementos que son referentes de la actuación y comportamiento de los individuos en la sociedad. En este sentido es pertinente reflexionar en un contexto no solamente de la participación política, pero sí que depende en gran medida de orientaciones y decisiones políticas, en un grupo de personas que comparten un universo simbólico (Varela Petito, 1988).

Así, los académicos de las universidades son quienes conviven en un ambiente donde se encuentran presentes ciertos grados de autonomía y la conformación de un gobierno universitario, compartiendo ciertos elementos simbólicos similares. Estos dos ejes, centrales y articuladores, manifiestan la forma cómo se ha transformado históricamente la cultura política de los académicos universitarios. Además, modifican el paradigma, que sostenía una explicación solo para el comportamiento de los ciudadanos ante cuestiones electorales o decisiones de gobierno, revelando que en las instituciones universitarias se generan sus propios símbolos y prácticas políticas comunes.

En el marco del desarrollo del capitalismo contemporáneo las universidades han enfrentado una serie de transformaciones socio políticas y organizacionales para garantizar su sobrevivencia. Autores como don Pablo González Casanova planteaban que, en el contexto neoliberal, se busca que las universidades adapten sus planes y programas de estudio a las necesidades de las empresas, con el objetivo principal de acelerar la acumulación de la riqueza y obtener la maximización de utilidades, concibiendo a la educación como una mercancía (González Casanova, 2001).

Eduardo Ibarra Colado (2002) planteaba que las IES han tenido procesos de cambio institucionales, que repercuten en una disminución de

sus autonomías, incorporándose a redes de producción del conocimiento, con el fin de ser beneficiadas con mayores recursos económicos. Este proceso implicó que diversos términos o conceptos fueran incorporados a un ejercicio cotidiano que, con el tiempo, representarían el uso intersubjetivo del lenguaje cotidiano de los académicos, así palabras como: competencia, calidad, rendición de cuentas, pertinencia, movilidad, excelencia, evaluación, internacionalización, cuerpos académicos, pasaron a formar parte de su vida cotidiana (Ibarra Colado, 2002).

Acosta Silva (2010) plantea que la intervención del Estado tiene que ver con la manera como son asignados los recursos federales a las universidades, porque moldean o inducen cambios en el comportamiento de los académicos universitarios. En este contexto, las transformaciones requerían de académicos de tiempo completo y con mejores calificaciones formativas, bajo este panorama los organismos internacionales se dan a la tarea de emitir lineamientos de carácter internacional y nacional sobre los que se tiene que construir la política pública a la que deben ajustarse las IES (Acosta Silva, 2010). En ese proceso surgieron los programas institucionales de incentivos económicos para universidades y a los académicos en particular.

Estos aspectos permiten plantear que existe una cultura política propia de los académicos universitarios, en virtud que en las instituciones universitarias se constituye un sistema político interno, el cual mantiene una estructura de autoridad representada por el gobierno universitario, donde existen relaciones de subordinación y luchas de poder, todas ellas envueltas en entramados simbólico-políticos que son culturizados por los académicos a lo largo de sus historias.

3. Sistema político universitario: Las prácticas políticas y el lenguaje

Para identificar la cultura política de los académicos universitarios en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en el año 2015 se realizó, por primera vez, un estudio que analizaba la dimensión política. El mismo estudio se actualizó en algunos aspectos para el año 2022. La investigación contempló, en un primer momento, la regulación del sistema educativo

y la estructura de gobierno de las instituciones universitarias; después se consideraron aspectos ligados a los procesos de evaluación y acreditación institucional, así como el nivel de internacionalización de la institución, por último, se incorporó la planeación estratégica. Estos elementos se dividieron entre dimensiones subjetivas y objetivas, los primeros valorados a través de las creencias, concepciones, sentimientos y valores políticos; mientras que en los objetivos se consideraron las actitudes, el lenguaje, las capacidades, los comportamientos y las prácticas políticas.

El estudio muestra que la vida académica universitaria se encuentra impregnada de diversos símbolos, a través de los cuales pueden explicarse una parte de la historia de las instituciones y sus transformaciones estructurales. En las instituciones existen aspectos que se encuentran impregnados de un sentido simbólico, como el sistema político universitario, las prácticas políticas y las formas de uso del lenguaje, aspectos que atraviesan las dos dimensiones de la cultura política mencionadas con anterioridad.

El sistema político universitario se encuentra considerado en la dimensión subjetiva de la cultura política y representa la forma en que los académicos lo conciben e internalizan. Contrastando los resultados de ambos estudios se puede observar que la opinión que los universitarios tienen respecto a este ha cambiado. Quienes consideran que este sistema es de tipo burocrático subió la percepción a un 30 por ciento, ya que el estudio anterior fue del 27.2 por ciento de los académicos de la universidad. En ese sentido hay un proceso permanente de mayor burocratización en la institución.

La percepción que se muestra a la baja es la idea de un sistema político universitario autocrático de un 21.6 % al 10.8 %, por lo contrario, aumenta la percepción de que es autoritario. Respecto a la opinión sobre si es democrático pasó de un 20.3 % al 26.8 %; mientras que el nivel de conocimientos que se tiene sobre su configuración; un 50.9 % *lo conoce de manera regular*, el otro 19.4 % *lo conoce poco*, el 15.5 % lo conoce mucho y solamente, un 8.2 % *dice conocerlo bastante*.

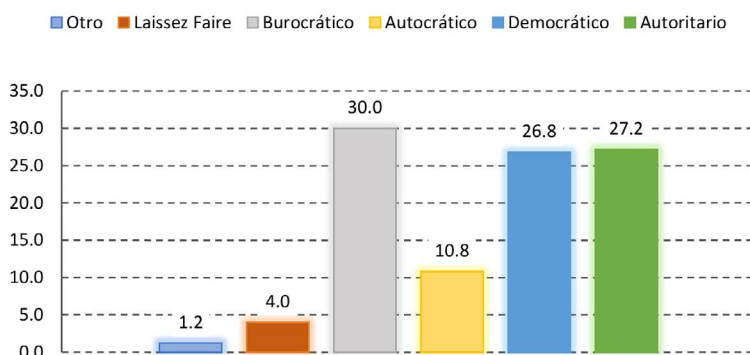
Por otro lado, el 72.4 % considera que el sistema político universitario es opaco, un 65.5 % lo cree ineficiente, y fue señalado como complejo para el 62.1 %. Se puede entonces deducir, que se tiene un sistema político universitario burocrático con algunos rasgos autoritarios, donde en ciertos

espacios y en los niveles inferiores hay algunas posibilidades de cierta injerencia democrática, pero con un alto nivel de desconocimiento sobre su funcionamiento y mucha opacidad sobre la toma de decisiones e información institucional, así como poco eficiente para resolver problemas.

De acuerdo con el orden de importancia y a quienes los académicos le otorgan mayor autoridad es al H. Consejo Universitario, seguido por el rector, después el secretario general, el secretario académico y en último lugar a los propios académicos, lo cual coincide con la actual estructura de gobierno que mantiene la Universidad.

Gráfico 1

Porcentaje de académicos, según su opinión sobre el tipo del sistema político predominante en la UAZ (2022).



Fuente: Elaborada con datos de la encuesta: cultura política y bienestar subjetivo de los académicos de la UAZ, 2022.

No obstante, al preguntar a los académicos sobre las personas que más influyen en la toma de decisiones en la Universidad la respuesta colocó a las figuras de exrectores y el actual rector, seguido del gobernador, el secretario general de la Universidad, algunos de los miembros de los gobiernos estatal y federal y, con un índice menor, los secretarios de los sindicatos universitarios.

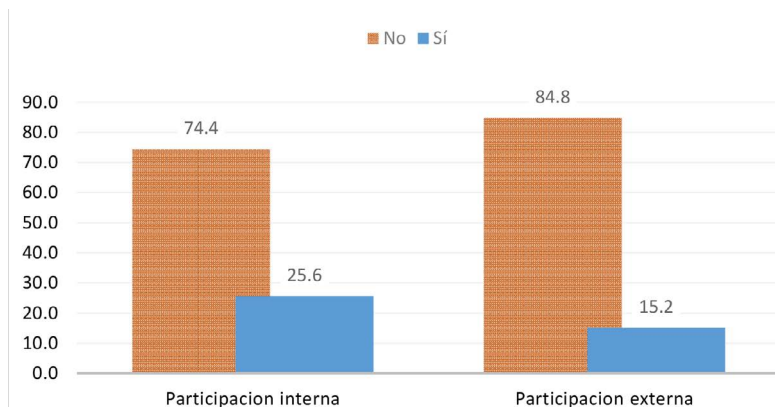
Al preguntar quién debería nombrar a las autoridades de la institución, en orden de importancia la respuesta fue en primer lugar que todos los universitarios deben hacerlo, seguido del H. Consejo Universitario y después, todos los profesores, con un índice menor se encuentran los estudiantes y al final una junta de notables.

Las prácticas políticas se encuentran contempladas en la dimensión objetiva de la cultura política, en ella se contemplan aspectos como la pertenencia a algún grupo político, un cuerpo académico o una organización extrauniversitaria. Por otro lado, se identifica la posición ideológica que se asume, en virtud de que contribuye en definir la forma de participación y la propia configuración del régimen político universitario. Por ejemplo, como es el caso de la forma de elección de las autoridades universitarias y la conformación de la administración universitaria, que al administrar y distribuir algunos de los recursos existentes, permite conocer el tipo y la forma de gobierno que se ejerce al interior de la universidad.

En este sentido, la pertenencia de los académicos a algún grupo político tanto al interior como al exterior de la universidad muestra que la mayoría señala que no se encuentran vinculados a grupos políticos, ya que solo el 25.6 % participa internamente en algún grupo político y solo el 15 % al exterior de la universidad. Sin embargo, la forma como se toman las decisiones al interior de la universidad se aduce principalmente a la conformación de estos grupos, lo que indica que existen formas corporativas que sustituyen la participación de los académicos.

Gráfico 2

Porcentaje de pertenencia de los académicos en algún grupo político, al interior o al exterior de la Universidad, 2022.



Fuente: Elaborada con datos de la encuesta: cultura política y bienestar subjetivo de los académicos de la UAZ, 2022.

Referente a la escala ideológica-política, respecto a la auto ubicación de los académicos de la universidad que contiene cinco niveles entre la izquierda y la derecha. El 39.6 % respondió que se consideran de izquierda, el 20 % se ubica como centro izquierdo, el 31.2 % opina ubicarse en el centro, el 5.6 % aduce ubicarse hacia la centroderecha y el 3.6 % dice ser de derecha.

En el apartado relacionado a la identificación de los académicos con los símbolos institucionales, muestra que con el escudo universitario se identifican el 75 % de los académicos. Con respecto al himno de la institución el 29.7 % se identifica un poco, mientras el 29.3 % se identifica mucho, con la bandera se identifica mucho el 47 % y con el eslogan o frase institucional se identifican mucho el 36 % de los académicos.

Lo relacionado con la participación en actividades políticas, en los últimos cinco años, con una escala de tres niveles y referente a catorce aspectos, que integran el planteamiento, presentándose los resultados en valores relativos. El 66 % de los académicos responde sí haber asistido a una manifestación; el 82 % de los académicos aclara, que sí ha participado en las guardias de alguna huelga; el 52.2 % evidencia que no ha asistido a alguna reunión del Consejo Universitario; el 49 % de los académicos aduce que no ha asistido a una reunión de la coordinadora de delegados sindicales; el 83 % sí ha asistido a las reuniones sindicales del centro de trabajo; el 64 % de los académicos sí ha asistido a una marcha; el 81.9 % no ha organizado una marcha y el 83 % contesta que no ha bloqueado calles; el 69.8 % no han tomado o cerrado su centro de trabajo; el 79.3 % no ha tomado instalaciones; el 51 % sí ha asistido a un mitin; el 55.2 % expresa que no ha participado activamente en la campaña electoral de alguna autoridad universitaria, el 77.2 % no ha firmado un desplegado en los periódicos; y el 84.1 % de los académicos no ha hecho denuncia escrita o hablada o en algún programa de radio o televisión sobre discusiones y problemáticas universitarias.

El juego del uso del lenguaje también se contempla en la parte objetiva de la cultura política, relacionado con la identidad de los académicos, en el sentido de que hay palabras que han sido interiorizadas y puestas en práctica en la vida académica cotidiana.

Las categorías presentadas en una escala de cinco niveles y catorce palabras asociadas con lineamientos de las políticas públicas corres-

ponden a la privatización de la educación, la cultura de la evaluación y la visión empresarial de la institución universitaria. Llama la atención que los académicos se identificaron bastante con las palabras siguientes: calidad, excelencia, pertinencia, compromiso social, pensamiento crítico, transparencia, incluso, la palabra competitividad manifiesta un ambiente de división y confrontación entre la comunidad académica, recibiendo un 58 % de respuestas favorables.

El acuerdo que los académicos manifiestan con las frases institucionales, se presenta en una escala de cuatro categorías, que ubican su opinión respecto a las siguientes frases: “la democracia la hacemos todos”, el 72 % de académicos estuvo de acuerdo; con la frase “los que deben decidir son los que saben” 40.9 % no está de acuerdo y el 30.2 % no está de acuerdo, ni en desacuerdo; 83.2 % no está de acuerdo con la frase “vale más, el que más dinero tiene”, y con la frase “vale más, el que, más sabe”, 32.8 % no está de acuerdo y 29 % está de acuerdo. Los resultados muestran como los académicos, a pesar de que una de sus funciones principales sea la formación académica y el uso del saber, no lo ubican como un elemento esencial en la escala de valoración y estratificación social, y si hay un reclamo por la participación de todos en asumir formas más democráticas en la toma de decisiones.

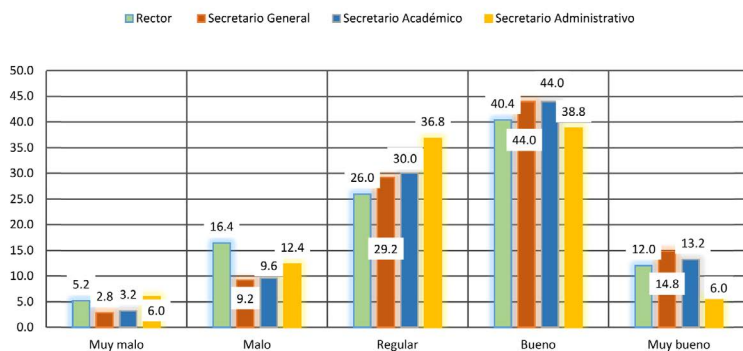
La escala, para calificar el desempeño de las autoridades universitarias, se encuentra en los cinco rangos. Los resultados demuestran que las autoridades unipersonales, provenientes de la administración central, se encuentran, para el caso del rector con un 47.6 % en los rangos de muy malo a regular, mientras que en el rango de bueno a muy bueno representa el 52.4 %; en el caso del Secretario General el 41.2 % opina que su desempeño va de muy malo a regular y el 58.8 % lo ubica en la escala de bueno a muy bueno; el 46 % de los académicos ubica el desempeño del secretario académico en la escala de muy malo a regular, mientras el 57.2 % lo califica en una escala de bueno a muy bueno; finalmente, en lo que respecta al secretario administrativo el 55.2 % considera su desempeño de muy malo a regular mientras que el 44.8 % lo considera de bueno a muy bueno.

Quienes lograron una mejor opinión a su desempeño son los responsables del programa académico con el 63.2 % que los consideran entre

bueno y muy bueno, y el director de la unidad académica en esa misma escala con un 68 %.

Gráfico 3

Porcentaje de académicos de la UAZ, según su opinión respecto al desempeño de sus actividades de las autoridades universitarias (2022).



Nota: Elaborada con datos de la encuesta, Cultura política y bienestar subjetivo de los académicos de la UAZ, 2022.

En cuanto a la importancia que se le otorga a realizar actividades extra-curriculares, la opinión de los académicos en una escala de tres niveles, junto a otros aspectos planteados relacionados con actividades académicas, se obtuvieron los siguientes resultados. La asistencia a congresos la calificaron como no importante el 53.4 %. La asistencia a reuniones de trabajo tiene importancia para un 50 %. El 78.9 % responde que viajar a eventos académicos constantemente no es importante.

El 65.9 % menciona, por otra parte, que tener más trabajo no es importante. Un 77.6 % dijo que tener un mayor ingreso no es tan importante. Por último, poseer mayor formación académica lo considera importante el 55 % de los académicos. De diversas formas parece coincidir con los cambios en las prioridades de las políticas públicas implementadas en los últimos cuatro años.

Finalmente, es necesario resaltar que los resultados presentados resaltan que, a pesar de que en el discurso se dice que la universidad es un espacio democrático, los propios académicos consideran que el sistema político dentro la universidad es de tipo burocrático con rasgos autoritarios. Al

respecto, se puede comparar con lo que expresaban Gabriel A. Almond y Sidney Verba (1992), cuando mencionaban en sus indagaciones, que:

Los sistemas políticos más complejos se caracterizan por estructuras especializadas de roles burocráticos, militares, políticos ejecutivos, partidos, grupos de intereses, medios de comunicación. Estos centros de iniciativa e influencia en el sistema político producen también una heterogeneidad cultural. Dicha heterogeneidad nace de dos fuentes. En primer lugar, las élites que cumplen dichos roles pueden haber sido reclutadas de subculturas políticas particulares; y en segundo lugar, el proceso de inducción y socialización en esos roles produce diferentes valores, capacidades, lealtades y cuadros de conocimiento. Como estas élites son de importancia crucial para la formulación y ejecución de la política, las diferencias culturales que existen entre ellas pueden afectar seriamente a los resultados de los sistemas políticos. (pp. 192-193)

De igual forma han señalado que los individuos pueden utilizar sus propias experiencias, vivencias personales o bien la influencia de otras personas para dar forma a sus creencias políticas. En ese sentido, se puede señalar que estas creencias de los académicos que se van conformando en procesos sociohistóricos, también se encaminan a la forma de integración del gobierno universitario, y como se asume su implementación simbólica y real, sino también la forma en que se ejerce su mandato en su vida cotidiana. Esta influencia socializada, se expresa en las creencias de los académicos sobre quiénes y cómo se influye en la toma de decisiones al interior de la institución.

Acosta Silva (2002), por otra parte, afirma que en la universidad la construcción de la autoridad política está estrechamente ligada a un sistema de reconocimientos y prestigios académicos, que suelen convertirse en los principales atributos del ejercicio político. Por lo tanto, quienes asumen funciones en el gobierno universitario intentan integrar esos reconocimientos a su trayectoria política. Esta constante interrelación entre los dispositivos académicos y políticos, que enfrentan procesos de decisión e implementación, entre el autoritarismo de la burocracia y las formas colectivas académicas generan constantes rupturas organizacionales, que

se ven reflejadas en una permanente transformación de las instituciones y un cambio constante de la cultura política de los académicos.

Consideraciones finales

Es indudable que la cultura y la política son elementos sociales que se encuentran saturadas de aspectos simbólicos, que son resignificados y que permiten por separado ofrecer formas de explicarlos. Sin embargo, al fusionarlos en un solo concepto las posibilidades se amplían, permiten comprender con mayor claridad algunos de sus principales elementos, como son los sentimientos, las actitudes, algunas conductas, la conformación de creencias y las formas de uso del lenguaje que las personas utilizan para referirse a su entorno político cultural en el que viven.

Ahora, si las universidades son concebidas entre la sociedad como espacios de formación, no solo de conocimientos, sino que, además, se les atribuye la asociación de ideologías, muchas veces contrarias a la hegemónica o dominante, propiciada por su carácter específico de cierta autonomía frente al Estado, que les permite mantener un relativo sistema político interno, apropiándose de procesos reflexivos y usos del lenguaje singulares.

Sin embargo, muchos de esos símbolos ideológico-políticos que correspondían a una etapa histórica al interior de las universidades, hoy en día se encuentran derruidos. Sobre todo, por mantener un sistema político que no es democrático ni transparente y una autonomía vulnerada por la implementación de políticas públicas no consensuadas, que deben cumplirse para obtener recursos económicos que permitan su sobrevivencia. Donde, además, se implementa un uso del lenguaje y prácticas políticas que los académicos de las instituciones han asimilado e interiorizado. A tal grado, que hoy en día lo consideran necesario e indispensable, propiciando y generando cambios estructurales académicos y administrativos, así como una nueva relación de subordinación entre docentes y autoridades universitarias.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2002). *Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión*. http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod3_Acosta.pdf
- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes: El gobierno de las Universidades públicas en México* (2.^a ed.). ANUIES, Dirección de medios editoriales/Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Almond, G., & Verba, S. (1963/1970). *La cultura cívica. Estudios sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Euramerica/Fundación Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1992). La Cultura política. En A. Batlle (Ed.), *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 171-201). Ariel.
- Ávila Báez, N. (2016). *La cultura política de los académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas: Dimensiones y transformaciones* [Doctorado, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Zacatecas, México.
- Eggers Lan, C. (1988). Introducción. En E. Gredos (Ed.), *Platón Diálogos IV República* (pp. 9-56). Gredos, Editorial.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI* (1.^a ed.). Ediciones Era.
- Ibarra Colado, E. (2002, abril-junio). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. (Algunas notas y reacciones a Academic Capitalism de Slaughter y Leslie). *Revista de la Educación Superior*, 31(2), 147-154.
- Lario González, Á. (2014). Lo contemporáneo y las revoluciones [edición electrónica]. En Á. C. Lario (Ed.), *Historia contemporánea universal. Del surgimiento del Estado contemporáneo a la Primera Guerra Mundial*. Alianza Editorial.
- Peschard, J. (2001). *La Cultura Política Democrática*. Instituto Federal Electoral.
- Piña-Orsorio, J. M. (2008). La cultura política en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 5(1), 93-113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v5n1/v5n1a6.pdf>

- Sodaro, M. J. (2004/2006). La cultura política. En J. M. Cejudo (Ed.), *Política y ciencia política: Una introducción* (2.^a esp. ed., pp. 209-226). McGraw-Hill/interamericana de España S.A.V.
- Varela Petito, G. (1988). La cultura política de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1968-1987. *Estudios Sociológicos*, 6(17), 371-403. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1038/1038>

Capítulo 2

Universidad ¿Para qué?

Sonia Viramontes Cabrera¹

<https://doi.org/10.61728/AE24300025>

¹ Docente investigadora del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. orcid.org/0009-0009-8061-2050, e-mail: sonia.viramontes@hotmail.com

Resumen

Frente al modelo por competencias, en las universidades públicas sobrevive una formación académica que se rebela a educar solo para un mercado laboral. Aunque este discurso se haya instalado en la mayoría de las administraciones universitarias, hay un sector de profesores que ha defendido e inculcado en la formación de sus estudiantes, contenidos que van más allá del dominio técnico y formal de una disciplina, este texto además de mantener una postura crítica al modelo, acentúa los beneficios que hay en una enseñanza-aprendizaje que privilegia el pensamiento crítico.

Introducción

Hace ya muchos años que la formación universitaria dejó de ser una promesa creíble de privilegio y bienestar económico, para la mayoría ha quedado claro que no hay correspondencia entre la formación académica y los espacios para desarrollarla. Ser universitario ahora no es sinónimo de plenitud académica ni económica, las razones son amplias y muy complejas, desde la falta de interés de nuestros gobiernos por la educación y su desarrollo, hasta la indiferencia que el sistema en el que vivimos ha inoculado en la mayoría de nosotros.

En los años ochenta en México, aún se creía que hacer estudios universitarios era garantía de estatus académico y trabajo bien remunerado, que hacer el esfuerzo por sacar buenas notas y obtener un título valía la pena. A la escuela se iba a aprender y además era un privilegio de pocos, y aunque sigue siendo la ventaja de unos cuantos, ahora la percepción es distinta, el reducido número de personas que pueden asistir a la universidad y mantenerse ahí hasta concluir con una licenciatura o un posgrado, no tienen claro que al salir vayan a encontrar un trabajo donde poder desarrollar lo aprendido, ni que la remuneración que reciban por ello les vaya a permitir vivir con holgura económica. Los incentivos que impulsaban para llegar a la meta, se han convertido en estímulos débiles y empobrecidos por partida doble, no hay garantías de que lo aprendido en la universidad sea de mucha profundidad, ni de que fuera

de los espacios académicos, ese conocimiento sea reconocido y valorado como algo especial.

La devaluación que ha sufrido la formación universitaria viene de dentro y de fuera del ámbito educativo, por un lado la economía y su funcionamiento institucional exige para desempeñarse adecuadamente de conocimientos especializados y reducidos a las operaciones concretas de sus empresas; y por otro, el sistema educativo ha determinado que los contenidos de sus planes de estudio tienen que ser de utilidad en el espacio laboral, con el objeto de resolver la distancia entre la formación universitaria y el mercado laboral para este grupo de profesionales.

Se creyó necesario habilitar a los estudiantes con herramientas específicas que les permitieran incorporarse con facilidad a lo requerido por las empresas y las instituciones públicas y privadas que contratan a personal especializado. Se simuló una serie de encuentros entre los empleadores y las universidades, la idea era acercar lo requerido por los primeros y lo enseñado por los segundos, la simulación no estuvo en los encuentros sino en el objetivo, hubo reuniones de trabajo, mediadas por desayunos y comidas en ambientes muy cordiales pero improductivas en muchos sentidos porque las empresas y las instituciones no revelaron sus secretos más profundos de existencia.

La lógica de las empresas es la lógica del capital, grandes ganancias a bajo costo, eso implica que la fuerza de trabajo debe ser especializada y lo más barata que se pueda, pero la mayoría de su obra de trabajo no requiere de una formación universitaria sino técnica, de manera que pueden prescindir de un buen número de saberes que interesan en la formación universitaria. El mundo laboral y el mundo universitario no buscan lo mismo, y muy pronto se hace evidente que sus caminos son distintos y sus objetivos también.

Se suele discutir con mucha frecuencia en las instituciones universitarias la formación que requiere un estudiante en el nivel superior, se analizan y se examinan las etapas y los perfiles que se consideran adecuados para cada disciplina y para cada área en la que se inscriben, con esos criterios se suelen diseñar los planes de estudio donde se trazan los objetivos y los contenidos específicos para cada licenciatura. Es un trabajo arduo y acompasado que considera una infinidad de preocupaciones

que no se resuelven hasta la implementación del programa académico, los profesores con base en sus conocimientos y su experiencia personal, realizan estudios y valoraciones que consideran apropiadas para la formación de los estudiantes, pero ya se sabe que los razonamientos en colectivo no siempre suman, sino que a veces se depuran hasta niveles de extremo que no siempre son los mejores. Desde el modelo tradicional, hasta el modelo por competencias, atravesando por el conductismo, el constructivismo, y todos los ismos intermedios que se puedan agregar a cada caso particular, el objetivo ha sido planificar los saberes e impartir procesos de formación donde se adquieran conocimientos.

Los que trabajamos en universidades públicas, con frecuencia dissentimos de los modelos que se imponen desde las cúpulas del sistema educativo; y no precisamente porque haya una actitud de crítica constante a todo lo que se propone como novedad, sino porque en la vida de cada día dentro de las aulas universitarias, ocurren situaciones concretas que ponen en entredicho la pureza de los ideales manifestados en dichos modelos. Más a menudo de lo que se piensa, se presenta en la práctica docente una mezcla interesante de lo planteado por estos. A veces hay que transmitir conocimientos muy precisos que los alumnos tienen que memorizar porque no hay otra forma de aprenderlos, técnicas y fórmulas que se aprenden, se repiten y se practican hasta que se afinan lo mejor posible, en otras ocasiones hay que dejar que los alumnos aprendan según su propio ritmo y estilo para dejar también que su razonamiento y su imaginación no solo acumule conocimientos, sino que desarrolle su intelecto, y se conviertan ellos mismos en los protagonistas de su propio aprendizaje. El papel del profesor es fundamental porque para que esto último se produzca hay que activar el pensamiento, y eso surge desde el dominio de los contenidos y la experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Julián de Zubiría Samper dice en el Prólogo a su libro *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* “El papel de todo buen maestro es formular preguntas. Vivir diseñando acertijos y dilemas, analogías que nos hagan relacionar lo nuevo con lo antiguo y metáforas que nos lleven a soñar una realidad distinta.” y agrega un poco más adelante “La pregunta es el abono especial de una mente despierta, creativa y libre.” (De Zubiría, 2006, p.13).

Marco conceptual

Frente a la incertidumbre exterior, el entusiasmo en el aula

Es una realidad que la formación académica no garantiza la incorporación laboral de manera inmediata, no hay una oferta de trabajo que cubra la demanda de todos los egresados universitarios, hay que esperar a veces mucho tiempo para encontrar un trabajo relacionado con lo que se estudió y que sea más o menos bien remunerado. Según el Observatorio Laboral en el segundo trimestre de 2022 en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) el número de profesionistas ocupados en el país es de 10.6 millones de personas, las carreras con mayor número de ocupados son:

Tabla 1
Profesionistas ocupados

Administración y gestión de empresas	1 156 776
Derecho	939 814
Contabilidad y fiscalización	815 748
Y las carreras con menor número de ocupados:	
Formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas	5187
Pesca	4370
Humanidades, programas multidisciplinarios o generales	3103

Nota: ENOE (2022). Observatorio Laboral.

La travesía encamina a los graduados por lugares que ni siquiera se pudieron imaginar mientras eran estudiantes, una vez fuera de los espacios académicos la realidad los obliga a veces a realizar actividades muy alejadas de sus estudios, y casi siempre mal remuneradas. Los perfiles de egreso se quedan muy disminuidos frente a la situación concreta del mundo real, y la noticia de que no hay trabajo para todos llega rápidamente como un golpe muy fuerte que deja fuera de combate por un tiempo. La universidad no tiene las condiciones para resolver ese problema externo, no puede solventar un asunto para el que no está destinada porque tiene

límites que se suscriben a sus propias funciones. La universidad genera un espacio de aprendizaje específico y de desarrollo de la inteligencia en muchos sentidos, sobre todo las universidades contemporáneas que están ya lejos de aquellas primeras universidades conducidas por clérigos y obispos quienes concedían los grados y los títulos.

En el caso de lo que ahora conocemos como la Universidad Nacional Autónoma de México, las condiciones fueron peculiares debido a haber nacido durante la colonia y bajo la autoridad de un rey, luego vino un complicado movimiento de independencia la que llevó a interrumpir sus actividades hasta su nueva apertura en el siglo XX, y de ahí en adelante los distintos movimientos desde el nacimiento de su autonomía hasta el cambio del perfil social de su matrícula en el que tuvieron acceso a estudios superiores jóvenes de la clase media y popular. Sobre este asunto se pueden consultar dos textos muy interesantes, uno de Hugo Aboites en 2008 que aparece publicado en el libro *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas 90 años después* con el título “*La autonomía en México. Entre la libertad, el Estado y el interés privado*”, y otro que publicó Renate Marsiske en 2006, denominado *La universidad de México: Historia y Desarrollo*, donde señala el origen y las dificultades por las que atravesó la institución hasta llegar a su actual nombre y condiciones de prestigio académico. No es la idea desarrollar aquí lo que estos investigadores han publicado ya, pero que quede como una pequeña digresión de interés histórico sobre la universidad más importante de nuestro país.

Decíamos antes que la universidad no está en condiciones de resolver los problemas externos a los que se enfrentan sus egresados, porque sus funciones se concentran en resolver las dificultades internas que atañen a la formación académica, y sin embargo, algunos de ellos son considerados en el diseño curricular de los programas al incluir un perfil de ingreso y un perfil de egreso, este último considera entre otras cosas las posibilidades de inserción que tienen los egresados en el mercado laboral. No está ahí la parte medular de la atención universitaria, pero ahora también se nos exige que la formación tenga pertinencia social, es decir, que haya correspondencia entre lo que se enseña y lo que se puede realizar en el ámbito laboral, para en teoría, zanzar la distancia que hay entre la educación y el mundo concreto del trabajo. Esta exigencia que se

agudizó más con la imposición del modelo por competencias, tampoco ha resuelto el inconveniente, puede decirse incluso que el asunto se ha complicado a grados de absurdo intolerable, porque jóvenes con título de doctorado no encuentran dónde emplearse actualmente, las opciones son cada vez más limitadas y los salarios indignos y vergonzosos, lo que les impide vivir digna y cómodamente.

Pero por fortuna para el ser humano la universidad no es solo un camino hacia la vida laboral, en la universidad la formación es más profunda que solo la adquisición de saberes útiles o habilidades concretas en una disciplina, es verdad que esto es indispensable, pero no es solo eso, la universidad enriquece con otros saberes y experiencias que es imposible adquirir en otros lugares. De ese valor añadido es del que queremos hablar aquí, de eso que no puede aprenderse en ningún otro sitio, y que, sin duda, le da el carácter peculiar a la formación en este nivel.

La universidad abre el espacio a un gran mundo de conocimientos, educa en muchos sentidos porque despliega perspectivas sobre la realidad que no aparecen en ningún otro lugar, el alumno va comprendiendo que la universidad le proporciona una infinidad de saberes y formas diferentes para enfrentar situaciones complejas que se presentan en su propia existencia. Es un lugar de reunión para pensar, diseñado para discutir y analizar los saberes acumulados y los que se van incorporando como novedad. La experiencia que se tiene al lado de los buenos profesores y de los buenos investigadores se convierte para el estudiante en el mejor regalo de vida, primero porque se adquiere una capacidad para pensar cada vez más aguda e inteligente, y segundo porque ellos se convierten en modelos de identidad prestada. El entusiasmo que un profesor es capaz de contagiar en sus alumnos, resquebraja la indiferencia dentro del aula. Todos los que hemos tenido la suerte de ser universitarios, tenemos por lo menos algún recuerdo de esa experiencia tan reconfortante en el mundo académico.

La fortuna de tener un profesor que enseña a pensar y a profundizar en un tema, que sabe cómo conducir a los alumnos en el análisis y en el rigor del estudio, es un guía entrañable, uno de esos que dejan una huella muy profunda. Esos maestros nos enseñan a ver la vida de manera diferente, nos modifican la existencia, la forma de hablar y la forma de escribir, nos despiertan la curiosidad y la actitud crítica frente

a lo que tenemos delante. Con ellos aprendemos a realizar trabajos de investigación, aprendemos a leer y a escribir con corrección académica hasta el punto de poder elaborar una tesis y obtener con ello un grado más de reconocimiento académico. Lo que ellos nos regalan se queda para siempre, como en una especie de alquimia universitaria, ellos saben cómo hacer para que el espíritu se ensanche y crezca a pesar de las circunstancias particulares y transforman el plomo en oro.

El aula y la universidad durante el enfoque por competencias

El modelo por competencias que se enfocó fundamentalmente en dotar a los alumnos de un conjunto de habilidades que les permitieran solucionar los problemas de su práctica laboral, no solo no ha estado a la altura de su discurso, sino que su fracaso ha convencido hasta sus más férreos defensores. En noviembre de 1999,

la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aprueba el documento *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (2000), que define el itinerario a recorrer por la educación superior mexicana durante la primera parte del nuevo siglo, hasta el año 2020. Es un documento que constituye una verdadera carta de rendición no sólo de las burocracias universitarias, sino de la idea de que la universidad pública siga siendo el protagonista fundamental de la educación superior del país, margina completamente a los sindicatos universitarios y se mueve en un marco muy diferente al de derechos y proyecto de Nación que alentó fuertes corrientes dentro de la educación universitaria. Las necesidades empresariales (competencias laborales), los desafíos de la competitividad internacional se vuelven ahora las referencias fundamentales. (Aboites, 2003, p. 63)

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, se nos impuso este modelo a principios de este siglo, la burocracia se empeñaba en convencernos de que era lo mejor hasta ese momento, y con mucha resistencia accedimos a reformar los planes de estudio para hacerlos por competencias, ninguno

de los promotores del modelo se ponía de acuerdo en cómo debían organizarse los programas de cada una de las materias, nos introdujeron en un caos administrativo y en actos desesperados por no tener respuestas a nuestros múltiples cuestionamientos, se rendían en los intentos por explicar, y nos ofrecían formatos con una lista de palabras que correspondían, según ellos, a los objetivos por competencias. La incompetencia de quienes promovían ese modelo, impedía en buena parte que hubiera un convencimiento de que el cambio era para mejor. Se cambió todo a competencias en el papel, desaparecieron materias, se inventaron otras, se movió la carga de trabajo de los profesores, (algunos incluso perdieron su trabajo), y aparentamos como en muchos espacios universitarios que los cursos ahora se imparten por competencias.

La realidad es que dentro del aula las cosas han cambiado poco, los buenos profesores en los modelos anteriores siguen siéndolo, y los malos también conservan su estatus. La formación por competencias no ha solucionado como prometió, ni los problemas en la práctica laboral, ni el incremento de oferta de trabajo que vendría como consecuencia para los egresados con formaciones competentes. El modelo se presentó con una promesa de éxito que no se ha cumplido, ni dentro ni fuera de los espacios universitarios, veinte años después podemos decir con certeza que las cosas han empeorado para los alumnos, porque cada vez se les exige tener más grados académicos para poder ingresar a un trabajo relacionado con su profesión. En un ambiente de mucha competencia, los egresados aspiran a los pocos espacios laborales que se ofrecen, y la exigencia de los títulos se ha convertido también en un gran negocio para las autoridades educativas. Se han abierto infinidad de licenciaturas, maestrías y doctorados con demandas importantes de alumnos que suplican por disminuir las exigencias para graduarse. El ritmo y la velocidad que se ha diseñado para graduarlos, se ha acelerado de manera considerable, hay urgencia porque todos se titulen, y eso ha abaratado las exigencias en los trabajos finales. De algunos programas incluso se ha eliminado la forma de titulación por tesis, con el objeto de cumplir más aceleradamente con los estándares de eficiencia terminal.

Los que recibimos con muchas reservas las reformas del nuevo modelo, decíamos y decimos que en la formación universitaria es más impor-

tante la digestión que la deglución académica, hay que tomarse un tiempo para que el conocimiento se convirtiera en una sustancia asimilable por los alumnos, no se puede ir demasiado rápido porque se corre el riesgo de que el proceso de aprendizaje se convierta en un caos. Pero el modelo por competencias parece que tiene mucha prisa, su planteamiento entre muchas cosas más fue la reducción de semestres en las licenciaturas, algunas se redujeron de 5 a 4 años en total, y para que eso fuera posible hubo que quitar materias que cambiaron las cargas de trabajo de los profesores también.

Ir más rápido no siempre es mejor, en este caso ha quedado claro, en la formación universitaria es mejor tomarse su tiempo para que los alumnos asimilen las teorías, las técnicas, las fórmulas, que las comprendan para que desde ahí hagan las preguntas que necesita su propio proceso de aprendizaje, y que aprendan a responderlas también. La capacidad del pensamiento crítico, requiere primero la comprensión del bagaje que ofrece la disciplina, y después viene la curiosidad que engancha a lo académico. Los alumnos no pueden introducir conocimientos a diestra y siniestra, eso no daría un buen resultado en su formación, se trata de estimular y desarrollar sus facultades para pensar, para que se despliegue la inteligencia y la creatividad, sin perder de vista la inteligencia emocional.

Cuando un alumno comprende algo, lo interioriza de tal manera que lo abraza y lo rodea por todas partes, de manera que está listo para enfrentar desde diferentes perspectivas lo que se le plantea, después de discernir lo que ha engullido queda preparado para analizar con profundidad, para distinguir una cosa de otra, y señalar las diferencias que encuentra entre ellas. Cuando eso se produce, el alumno está listo para enfrentar en primera persona los retos que el mundo laboral le vaya poniendo delante, porque ha aprendido a pensar por sí mismo como resultado de esa alquimia de la que hablamos en párrafos anteriores.

Hay que agregar a esta reflexión un apunte muy interesante que hace Hugo Aboites sobre la manera en que este modelo educativo neoliberal se ha infiltrado en el funcionamiento de las universidades públicas y autónomas, y no precisamente para mejorar las condiciones de alumnos y profesores, sino para controlar las formas de trabajo interno y desacti-

var la organización colectiva. Se ha quebrado la discusión fuera del aula porque a los profesores nos han obligado a competir entre nosotros, y a realizar una serie de tareas administrativas que en muy poco colaboran con el crecimiento intelectual de los alumnos. Desde publicaciones que nadie lee por su escaso interés académico, hasta el llenado tedioso de plataformas en las que somos monitoreados permanentemente. Aboites señala lo siguiente:

A pesar de que la Constitución establece claramente que las autónomas “tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas..., [y] determinarán sus planes y programas” de estudio, las facultades y divisiones académicas son definidas (y tratadas) como “dependencias gubernamentales” y el gobierno puede ya incluso limitar la matrícula en ciertas carreras y facultades (PROMEP, 1997); el ingreso y egreso de estudiantes a las universidades queda controlado por una agencia privada de evaluación patrocinada por el gobierno (CENEVAL); los académicos prominentes reciben ingresos y recursos de investigación directamente del gobierno como parte de programas de “mérito”; los planes y programas de estudio son revisados y aprobados por agencias privadas “acreditadoras”; los niveles de salarios del personal universitario son determinados por el gobierno federal. (Aboites, 2008, p. 84)

En un artículo periodístico que Manuel Gil Antón (2022) publica en *El Universal* señala que “Cualquier proyecto educativo es político pues hunde sus raíces en una visión del mundo de la que se derivan las orientaciones que le dan sentido como una finalidad a conseguir”.

Están por un lado los que piensan que:

la sociedad se fortalece en la medida en que, cada persona, tenga ciertos conocimientos, habilidades y destrezas como patrimonio individual, se sigue una organización del acontecer educativo basado en la certificación del nivel de dominio conseguido por cada integrante del conjunto, para ser viable en esa sociedad donde la competencia individual se impone como regla de convivencia y, mediante esta modalidad, se logra el progreso.

Y por otro lado, donde la visión de las cosas es que la sociedad resulta favorecida en la medida en que las personas construyan sus saberes, habilidades y destrezas en una relación de aprendizaje relacional —elaborada en conjunto—, porque se espera que sea la colaboración en el aprendizaje un hábito educativo, preludio de la colaboración en la participación social posterior a la escuela, la propuesta de los procesos educativos es otra (Gil Antón, 2022, s/p).

Las críticas al modelo por competencias se han hecho desde diversos lugares, y desde distintos enfoques, pero todas ellas tienen la virtud de colocar los acentos en situaciones muy precisas que encienden los focos rojos en quienes tienen la preocupación por haberlas dejado pasar sin mucha resistencia. Al respecto, Angélica del Rey y José Sánchez Parga (2011) dicen que

Se trata fundamentalmente de una enseñanza/aprendizaje atomizado en una multitud de competencias, modulando así los (des) conocimientos de acuerdo a determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales. Lo que impide este modelo educativo es que los conocimientos y competencias enseñados y aprendidos sean comprendidos y explicados, pensados, descontextualizados, no comparados ni relacionados entre sí. Este modelo modular de la educación más bien atrofia el desarrollo de la inteligencia. (p. 235)

Ellos mismos añaden que se invirtieron los objetivos de la enseñanza cuando la evaluación se convirtió en el criterio principal del aprendizaje, pues todas las tareas se enfocaron en adiestrar a los alumnos para las evaluaciones con estimaciones muy alejadas de la comprensión y el desarrollo de la inteligencia que se produce en un proceso de enseñanza y aprendizaje más complejo. Se puede aprender mucho más de lo que puede ser evaluado, y a veces resulta más relevante esa parte para la formación académica “El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos” (Del Rey y Sánchez Parga, p. 235).

Un ejemplo de que el parámetro de las evaluaciones se ha sacado de contexto y se ha convertido en una forma de medir ineficazmente a los estudiantes es el CENEVAL, porque se trata de un examen que se pone como requisito de ingreso en casi todos los programas, y como una “garantía” de que quienes reciben las notas más altas, son los mejores entre los aspirantes. La realidad es muy distinta, pues los que hemos aplicado esas evaluaciones hemos constatado que lo que se evalúa ahí a veces nada tiene que ver con los contenidos específicos de los programas. El diseño del examen que se hace por una empresa que vende los exámenes a las universidades, es ajeno a las preocupaciones de los colectivos de academias que incluso han encontrado errores mayúsculos en las opciones de respuesta, y que, a pesar de haberlos señalado con escritos formales, no se han corregido. Se ha depositado una confianza extrema en esas evaluaciones, a pesar de que se han observado incoherencias entre lo prometido y lo obtenido. Podemos constatar como profesores universitarios que no hay un instrumento que pueda medir las facultades de la inteligencia, hay saberes que los estudiantes aprenden y que no se pueden evaluar ni medir porque la articulación es compleja en cada uno de ellos, y no obedece a un modelo fragmentario que presupone la uniformidad en el aprendizaje.

La educación se ha convertido en un gran negocio en muchos rubros: la venta de exámenes para ingresar y para egresar, las evaluaciones a los profesores por programas que los ponen a competir unos con otros por estímulos que generan desigualdad entre el gremio, las muchas empresas que se ofrecen para certificar y para publicar el trabajo de los profesores a cambio de cantidades considerables de dinero, las costosas evaluaciones a los programas por parte de pares académicos que se rigen por los mismos principios del negocio redondo. En nuestra universidad incluso hemos llegado al absurdo de dedicar la mayor parte del tiempo a cumplir los requisitos de las distintas evaluaciones externas, dejando de atender las clases y las necesidades académicas específicas con los alumnos. La simulación ha crecido tanto que los mejores profesores de la institución, no son los que tienen los mejores reconocimientos de SNI y/o PRODEP, a estos maestros no les da tiempo de hacerlo todo bien porque gran parte de su trabajo

se enfoca en la evaluación individual: el llenado de formatos y la obtención de constancias les exige dejar en un segundo plano su papel como profesores con alumnos reales en el aula.

Esto se convierte en un círculo vicioso porque por un lado la universidad exige esos perfiles de reconocimiento a sus profesores, y al mismo tiempo a ella le exigen que cumpla con esos parámetros establecidos por los organismos de evaluación, pues se convierten en rutas de acceso a más presupuesto, el problema es que más dinero no se traduce necesariamente en un mejor nivel académico. En el modelo neoliberal de educación por competencias de lo que se trata es de mercantilizar todos los recursos educativos, de convertir la educación en una “inversión rentable”. La realidad es que esa promesa se desmiente una y otra vez, pues:

El aprendizaje por competencias es el resultado terminal y más perverso de la masificación universitaria: el programa consiste en introducir en la misma Universidad la gran desigualdad de clases existente en la sociedad: entre aquellos que piensan y generan pensamiento y aquellos que únicamente consumen las ideas de los otros, y solo son diestros en competencias y en servir a los otros. La educación por competencias prepara un vivero de mano de obra barata, flexible, para responder a mercados laborales de mano de obra poco calificada: “se trata de garantizar un crecimiento significativo de empleos para trabajadores del sector de servicios en la venta al por menor y la distribución, así como para otras ocupaciones elementales, que no requieren cualificación formal o muy poca” Hasta ahora la Universidad y el conocimiento habían valido para reducir las desigualdades y garantizar iguales oportunidades con el fin de lograr una mayor igualdad social; hoy el mercado y la dominación neoliberal se sirven del aprendizaje por competencias para consolidar las desigualdades sociales junto con las desigualdades del conocimiento ya desde la misma Universidad (Del Rey y Sánchez Parga, 2011, p. 241).

Los cuestionamientos al discurso engañoso de las competencias se han hecho cada vez más objetivos, el paso del tiempo ha mostrado que la estructura y el funcionamiento del mercado laboral no ha permitido que el profesional encaje mejor que antes en sus demandas, el trato hacia los profesionales es cada día más desdeñoso e inseguro, y los contratos que se ofrecen son efímeros y fácilmente desechables, “las competencias

tan especializadas pueden reconvertirse y reciclarse con otras” (Del Rey y Sánchez Parga, 2011, p. 243). De forma que, sin dudarlo un solo momento, podemos estar claros de que la ideología que se nos vendió con ese modelo, es un absoluto fracaso académicamente hablando.

¿Qué nos queda por defender?

Nos queda nuestra experiencia como profesores y nuestra convicción por formar universitarios a través del ejercicio de pensar en las aulas universitarias, la certeza de que es posible trabajar en la educación de profesionales capaces de analizar, discutir, criticar y crear conocimiento académico, porque

En la Universidad los conocimientos no son enseñados para que sean aprendidos, sino que son explicados para ser comprendidos, y para que a su vez los mismos estudiantes sean también capaces de explicarlos en la medida que los han comprendido. En la Universidad se enseña y se aprende no conocimientos sino como pensarlos y como producirlos. (...) los conocimientos científicos; es decir aquellos que son comprendidos y explicados, y que por consiguiente son pensados y desarrollan una inteligencia crítica; la que garantiza no solo el nivel de científicidad, de certeza o de verdad de tales conocimientos sino también la capacidad de juzgar críticamente otros conocimientos. Y en este sentido, en la educación universitaria el problema de la docencia no es de comunicación entre profesores y estudiantes, sino un problema de comunicación de ambos con los conocimientos científicos. (Del Rey y Sánchez Parga, 2011, p. 244)

La universidad pública tiene que defender todo el potencial de saberes con que dota a sus alumnos, es notoria la diferencia entre el pensamiento de un alumno que pisa las aulas universitarias, y otro que no tuvo la oportunidad de hacerlo. La forma en la que se organiza y se articula el pensamiento en un egresado universitario, muestra la diferencia. Las rutas que han diseñado en la universidad para otorgar el grado de educación superior son una forma de resguardar el cúmulo de saberes que se suman a lo largo del trayecto universitario. Por eso es que vale la

pena defender los títulos universitarios frente a las certificaciones de las empresas que evalúan muy por encima la riqueza del aprendizaje en este nivel educativo. En la universidad se diseñan los planes de estudio desde el análisis y la discusión colectiva de los expertos en la disciplina, hasta su implementación y ajustes necesarios sobre la marcha, se trata de un trabajo arduo y acompasado en el que los académicos soportan la educación universitaria. Se traza la ruta más conveniente para la formación del estudiante, se valoran las necesidades y los contenidos que deben cubrirse en su disciplina, y se implementan todas las estrategias pedagógicas que ayudan a cumplir los objetivos, enseñar a comprender es lo más importante, porque más adelante estos alumnos podrán enseñar a otros a realizar ese ejercicio.

No se trata de fórmulas y datos únicamente, sino de las diferentes maneras que hay para abordar, discutir y analizar un tema. La universidad estimula la curiosidad y la inteligencia de cada estudiante a través de las investigaciones, los ensayos, las prácticas, los seminarios, los talleres, las tesis, etc., el acompañamiento durante ese proceso lleva su tiempo, hay que ir aprendiendo a digerir los saberes de manera colectiva, algunos años dedicamos a ese desarrollo. Los profesores hemos aprendido que los datos son importantes pero que sin objetivos concretos el alumno se pierde en el camino, es la complejidad que encuentran los alumnos en su propia transformación la que los descubre como creadores de su propio crecimiento. Esto no sucede sin el encuentro colectivo de ideas y soluciones a problemas concretos, una investigación exige rigor y disciplina, pero estímulo y acompañamiento de los maestros también. Los valores éticos y universitarios se aprenden en la convivencia de todos los días, con profesores comprometidos con su labor académica, valores y habilidades que no se miden con exámenes o instrumentos diseñados para ello.

Cuatro o cinco años de convivencia en las aulas universitarias ofrecen un mundo infinitamente grande de aprendizaje, muchas horas y muchos días se pasan en los espacios académicos donde surgen infinidad de problemas que a fuerza de empeño terminan por resolverse, detenerse o abandonarse, comprendiendo que el mundo académico es fecundo, complejo y frágil.

La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; ésta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad tiene, sin embargo, que crear las condiciones para que el alumno pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Aceptar esta situación, que no es, bajo ningún concepto, una deficiencia de la formación universitaria, sino un reconocimiento del lugar que ocupa cada ámbito en el desarrollo y creación de profesionales, debería indicar que no es la vía de las competencias determinada por el mundo laboral, la que ha de seguir la formación universitaria. (Angulo, 2008, pp. 206-207)

Haber atravesado la enseñanza universitaria y seguir ahora como profesora me ha dejado claro que la formación en este nivel educativo no es propiamente para un puesto de trabajo, el paso por las aulas universitarias desarrolla una serie de facultades que como se ha dicho antes, solo se adquieren en espacios como estos. Entonces hay que defender la capacidad para pensar de manera disciplinada, creativa y reflexiva, la capacidad para leer y escribir de forma clara y eficaz, la capacidad para hablar desde múltiples perspectivas de manera argumentada y convincente, desde posturas de respeto y tolerancia, porque son saberes importantes de los que es mejor no prescindir. Aprendemos a participar y a vivir fortaleciendo la identidad propia desarrollando el pensamiento crítico, la reflexión en primera persona y el derecho a coincidir o a disentir de argumentos que enriquecen la complejidad del aprendizaje. El ejercicio universitario se nutre de leer, de escuchar, de analizar y de discutir en colectivo al lado de profesores que con experiencia muestran el dominio y la profundidad que puede llegar a tenerse sobre diferentes temas en la vida académica.

Defender todo este aprendizaje es importante para impedir que la formación profesional se reduzca a resolver únicamente necesidades laborales y productivas, la universidad no agota en ello su función y vale la pena resguardarla como un espacio de apertura al rigor académico y al debate cultural, porque es ahí donde han surgido las revoluciones más profundas del pensamiento crítico y la solución a infinidad de problemas sociales, económicos, políticos, científicos, éticos, morales, filosóficos, de género, etc.

La universidad es un refugio de reconocimiento a la diversidad cultural, un lugar natural para la organización del pensamiento y la convivencia de las ideas diferentes, y aunque hay estructuras rígidas y enfermas de poder, los espíritus rebeldes y críticos encuentran las vías para hacer oír y expresar sus desacuerdos. Defender la libertad de expresión es significativo en la enseñanza universitaria, alzar la voz, opinar algo diferente y no conformarse son decisiones profundas que marcan el carácter individual. No se trata de vulnerar los derechos fundamentales o de violentar la normatividad, sino de proteger la autonomía del pensamiento y los discursos frente a las instituciones, es decir, manifestar la diferencia con valentía y con argumentos.

Cerremos con una parte del epílogo que hace Hugo Aboites a unos de sus textos críticos sobre ese pacto de modernización empresarial que se hizo en la educación superior mexicana

El intenso proceso de redefinición de actores a que da lugar el acuerdo originario Estado-empresarios, sin embargo, no se termina en sí mismo. A partir de los cambios tan radicales que supone ese acuerdo, están surgiendo otro tipo de interlocutores que, desde afuera del acuerdo cupular, están demostrando una renovada vitalidad histórica. La larga huelga estudiantil en la UNAM y sus antecedentes y secuelas están generando también otro ámbito que aparece sobrepuesto al 77 Hugo Aboites hasta aquí descrito. Estudiantes, padres de familia y, sin que sea todavía muy claro, un sindicalismo educativo y universitario distinto, están resistiendo y con eso también entran en un proceso de transformación. Sobre todo, a partir de los dilemas y contradicciones que genera este nuevo proyecto empresarial educativo que se construye a sus espaldas está surgiendo una creciente inquietud y toma de conciencia respecto del valor e implicancias que tiene la noción de lo público en la educación superior. La defensa de la educación pública no es vista ya como un recurso para mantener los feudos locales de burocracias y grupos de poder universitario, sino para darle espacio a lo que puede ser la única oportunidad que tiene la sociedad para recrearse y reconstruirse desde el conocimiento superior de manera amplia y desinteresada. (Aboites, 2003, pp.77-78)

Conclusiones

El modelo por competencias en la Universidad Autónoma de Zacatecas ha sido un fracaso en muchas de sus vertientes, por fortuna para la formación en muchas disciplinas, se han impuesto en el espacio universitario un conjunto de saberes que pertenecen al dominio de otros modelos académicos y que han sobrevivido de mejor manera al mundo de la pedagogía. Las competencias se pegaron con alfileres a los planes y programas de estudios, y se han ido desprendiendo por no corresponder a las funciones que tiene el mundo de la educación universitaria, se redujo todo a una cuestión laboral de perspectiva económica, y venturosamente sobrevivimos y crecimos académicamente en lo que de manera fundamental se requiere en la formación universitaria: aprender a pensar por sí mismos, a resolver problemas y a ser críticos, a partir de contenidos académicos que no desdeñan la diversidad de ámbitos que muestra la realidad.

Bibliografía

- Angulo Rasco, J. F., (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Aboites, H. (2003) Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109020224/4Aboites.pdf>
- Aboites, H. (2008). La autonomía en México. Entre la libertad, el Estado y el interés privado (1921-2008). En *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109075836/09aboites.pdf>
- Del Rey, A. y Sánchez Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), pp.233-246, DOI <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>
- De Zubiría Samper, J. (2011). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.
- Gil Antón, M. (3 de septiembre, 2022). *Educación e ideología. El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/manuel-gil-anton/educacion-e-ideologia/>
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. https://www.redalyc.org/pdf/869/Resumenes/Resumen_86900802_1.pdf
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.

Capítulo 3

La Universidad Autónoma de Zacatecas, historia, incidencias y reformas

Beatriz Herrera Guzmán¹

<https://doi.org/10.61728/AE24300032>

¹ Docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, orcid.org: 0000-0003-1169-8056, e-mail: bherrera@uaz.edu.mx

Resumen

La Universidad Autónoma de Zacatecas, históricamente ha vivido cuatro reformas que han marcado su identidad ante la sociedad. En ese proceso de reconstrucción académica, lo político ha incidido categóricamente en la vida institucional, condicionando las reformas mismas. Nunca ha limitado tanto el avance o la viabilidad de una reforma como la politización, las presiones internas y externas, de carácter político y financiero. Esto es, la UAZ, no obstante, la relevancia de su oferta educativa, aún dista de varios aspectos en los que debe transformarse, respondiendo a los requerimientos sociales, como coadyuvante directa en dar respuesta según la transformación de la comunidad. En este documento, se pretende exponer algunos escenarios que han caracterizado las reformas de la universidad, sus pesos y contratiempos. Para ello, se lleva a cabo un estudio de carácter cualitativo, primero una investigación documental, donde algunos estudiosos emiten versiones distintas de lo que han sido estos procesos de transformación interna, segundo, entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes en activo y jubilados que participaron directa e indirectamente en alguna reforma de la universidad. Su opinión muestra algunas caras de las reformas y lo que, de acuerdo con su visión, debiera caracterizar una verdadera metamorfosis interna.

Introducción

Como toda institución educativa, la UAZ, históricamente ha vivido distintos eventos académicos y políticos. En este sumario de hechos, en sus transformaciones, se han distinguido la oferta educativa y el fin social de la universidad.

Haciendo un breve pero necesario recorrido histórico, sería justo decir que los primeros indicios de este plantel se remontan a la etapa de la Colonia y al escenario que permeó a consecuencia de la Ilustración, al tener importante relación con la educación novohispana cuando se creía que preparar a la sociedad en la ciencia impactaría en el progreso social, no obstante, se encontraría limitada por la presencia de la enseñanza re-

ligiosa. Por un lado, estaba la influencia de los frailes franciscanos, por otro, la idea del estado de Zacatecas porque se creara el Instituto San Luis Gonzaga, –antes Los Ángeles Custodios en 1722– abierto hasta 1759, seguido del Instituto Literario, al Instituto de Ciencias y hoy la Escuela Preparatoria No. 1 de la UAZ. (Ávila G, 2001, García G., 1998). El interés del estado era brindar una instrucción que demandaba la juventud y que hasta ese momento no existía, concretándose dicho proyecto un poco antes de la expulsión de los jesuitas y una vez establecido, se enseñaba Gramática, Historia, Teología, Moral y Escolástica, a cuyas clases se agregó también la de Filosofía (Amador, 1982).

El Colegio quedó clausurado cuando se dio el destierro de los jesuitas en 1767, y no fue hasta 1786 cuando se abre nuevamente adoptando las ideas académicas de los Colegios Mayores de San Pedro y San Pablo, así como del Colegio de San Idelfonso de la Ciudad de México. El Colegio de San Luis Gonzaga se ocupó de impartir materias orientadas a las humanidades, en áreas semejantes a los Colegios mencionados, tales como, latinidad, retórica, filosofía, historia y teología eclesiástica, adoptándose para su régimen la constitución y el reglamento del Colegio de San Idelfonso de México (Amador, 1982).

En el periodo liberal y una vez lograda la Independencia en México, se insistía en el proyecto de consolidar un proyecto educativo que reflejara las necesidades de la entidad zacatecana, aunque en toda la segunda década del siglo XIX, en el Colegio San Luis Gonzaga permeó la crisis, tanto en oferta educativa, como en escasez de recursos destinados a la institución. Lo mismo sucedía con el Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes de Cádiz el 29 de junio de 1821 que disponía la creación de una Universidad de Segunda Enseñanza, la Escuela Especial de Minería. Pero ambos proyectos generales no quedaron vigentes (García González, 1988).

Para 1824, tanto Francisco García Salinas como Valentín Gómez Farías, influyeron en la política educativa de los liberales, llevando hasta sus últimas consecuencias dicha reforma liberal, incidiendo en las decisiones del Congreso Local, siendo José María Luis Mora quien propone a la Legislatura estatal que:

Exista en el estado un establecimiento de educación religiosa y literaria, se sostendrá con las contribuciones de los partidos del Estado; se procurará que el producto de estas contribuciones sea de 60 000 pesos anuales, haciendo que los partidos, unos con otros contribuyeran con 100 pesos mensuales; cada partido designará, para que sean mantenidos y educados gratis el número de jóvenes que la ley le prevenga; y que en dicho establecimiento se impartieran cátedras de gramática latina y castellana; francés e inglés; lógica y filosofía general; economía política; derecho público constitucional y principios de legislación; derecho romano; derecho canónico; derecho patrio; dogma y moral religiosa y dibujo. Todos los aprobados en el establecimiento estarían habilitados para enseñar en cualquier punto del estado y desempeñar todas aquellas funciones para las cuales habían sido capacitados. (García González, p. 1988, p. 98)

Tales propuestas guardaban el propósito de fortalecer al gobierno liberal impartiendo una enseñanza que requería la juventud mexicana. En opinión de García González (1998) y Amador (1992), las propuestas de José María Luis Mora implicaban la transformación del contenido de la enseñanza: introducían idiomas considerados entonces idiomas de la libertad y materias como economía política, derecho civil y canónico, fueron un reto a las antiguas materias de teología; se trataba, de declarar una lucha ideológica a la educación colonial que permanecía aún en las instituciones educativas (García González, 1988). Este episodio en realidad contribuyó a reorganizar un nuevo plan de estudios, agregando el derecho canónico y jurisprudencia como la oportunidad para difundir los derechos civiles y naturales del hombre. Aunado a ello, en 1831, y con el Plan de Enseñanza Pública, el entonces gobernador García Salinas, señaló el poco activismo del Colegio San Luis Gonzaga para mejorar la enseñanza y propuso el establecimiento de las cátedras de matemáticas, química y mineralogía.

Para los primeros gobernantes de México, el fomento a la educación era condición indispensable para lograr el desarrollo y el progreso en todos los ámbitos de la vida nacional. Los zacatecanos formularon leyes para ampliar la cobertura de la enseñanza, considerada la base para formar ciudadanos industriuosos que serían la clave del progreso de la región. Si

bien, los numerosos problemas económicos y políticos de la época impidieron que esta idea se cumpliera cabalmente; la inversión en educación fue escasa y los logros apenas perceptibles (Flores, de Vega, Kuntz y del Alizal, 1996). Entre 1832 y 1867 el Colegio San Luis Gonzaga soportó cierres y aperturas temporales, hasta que en este último año se reabrió como Instituto Literario de García, hasta lo que hoy es la Preparatoria No. 1 de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El Instituto Literario se caracterizó por brindar una formación humanista, aunque con distintos sobresaltos políticos, como la irrupción del centralismo, también vivió cierres intermitentes, abriendo nuevamente en 1854 para continuar la formación fundamentalmente de abogados (García, 1988), con otro cierre y apertura en 1861, con carreras de derecho civil, criminal, derecho romano. Sin embargo, esta oferta no favorecía el progreso local que la sociedad demandaba, como buenos mineros, agricultores, ingenieros y no solo abogados, ya que se consideraba un rezago considerando la modernización de la enseñanza promovida por Juárez (García, 1988). Fue hasta 1867 que se consideraron otros estudios superiores de medicina, ingeniería y materias como dibujo, pintura, idiomas, carpintería, fotografía, telegrafía, teneduría de libros, ensayador de metales, profesor en farmacia y profesor en partos, con ello se estrecharon los vínculos con los centros de producción y los prestadores de servicios (García, 1988). Según lo relata García (1988), esta etapa le permite al Instituto Literario entrar en un proceso de consolidación de su oferta educativa, con estas y otras carreras que avizoraban un avance formativo.

En el lapso siguiente, y ya en la época revolucionaria, si bien la modernización de la educación se le otorgaba un lugar privilegiado, la universidad constituyó un refugio ante los excesos del régimen porfirista, en Zacatecas se luchó por conquistar la autonomía del Instituto de Ciencias, reconocido hasta 1960, transformándose luego en 1968 como Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Así, desde 1968 y hasta 1972, la UAZ fue la única institución que ofertaba estudios superiores enmarcando su enseñanza ante un panorama de demanda cuando las carreras de medicina y derecho eran a las que más estudiantes se inscribían.

En esta atmósfera social, académica, económica y política, se hizo necesario que la universidad evaluara su pertinencia educativa, de re-

formar su enseñanza tradicional, por lo que se convocó a un Simposium de Reforma Universitaria en el año de 1971 se analizó la orientación y función social de la Universidad, la democratización del gobierno universitario, los planes y programas de estudio, la organización académica y los métodos de enseñanza y la democratización de la misma y el servicio social. En este decenio, se entendió que la universidad sería una comunidad cultural de profesores y alumnos cuya finalidad sería la investigación científica, su difusión y transmisión hacia la sociedad y la formación de hombres que comprendieran la transformación de su entorno (García, 1997).

Se normaría lo siguiente: la formación científica y humanista de los estudiantes, dotarlos de valores culturales, morales y espirituales, capaz de adaptarse a los cambios científicos y técnicos de su realidad histórica, enseñarlos a pensar, investigar y analizar críticamente, entre otros aspectos que conformarían su perfil profesional (García González, 1997). Aunque no se dieron grandes cambios para que se vinculara la institución con la problemática social, ello por la falta de recursos materiales y una planta docente con la formación necesaria, tampoco se avanzó de manera importante en la vinculación docencia e investigación. La crisis económica finalmente fue un detonante para que el plantel desencadenara en el conflicto vivido en el año de 1971, donde se abogaba por que los estudiantes de las clases de bajos recursos tuvieran acceso a la educación. Esta atmósfera contribuyó para que la UAZ se identificara como una institución democrática, abierta a la problemática social.

Los años ochenta podría considerarse como una etapa de fortalecimiento académico, -aunque no económico- ello por la creación de los posgrados, la institucionalización de la investigación y la formación de profesores para continuar con estudios principalmente de maestría. La matrícula fue en ascenso, aunque no de tanto impacto debido al boom de la población estudiantil en los establecimientos privados, aunque se siguieron crearon nuevas profesiones como minas y metalurgia, Centro de Idiomas, matemáticas, laboratorios y el bufete jurídico social de la escuela de Derecho, posgrados y la investigación se orientó a las áreas agropecuarias, tecnológicas, biomédica y profesiones en el área social (García G., 1997).

Asimismo, la comunidad universitaria continuaba en un ambiente de crisis económica por lo que para 1987 el plantel más importante a nivel local, se veía nuevamente bajo la amenaza de vivir internamente un ambiente más político que académico. Ante tal situación, se buscó retomar los acuerdos derivados del Simposio celebrado en el año de 1971, que sería el antecedente del Congreso de Reforma Universitaria llevada a cabo en el año de 1988. En este Congreso, se insistía en los siguientes aspectos: Desempeñar una función, fundamentalmente, de tipo profesionalizante, separación de las actividades docentes e investigativas, empero la separación del conocimiento en forma fragmentada y atomizada a través de materias y asignaturas, la enseñanza se desarrolló básicamente en el aula con el consiguiente aislamiento respecto de la problemática de la realidad inmediata, una práctica docente de tipo autoritario y monolga (García, 1997).

Durante los años noventa, el medio universitario continuó casi con los mismos problemas, fundamentalmente financieros y de cuestionable calidad educativa. Se vino la década de la evaluación y los planteles habrían de someterse a estimaciones para conocer el estatus académico que cada centro-licenciatura y posgrado-guardaban en cuanto a su oferta. Si bien es cierto, la UAZ, en este período, mantenía su liderazgo en investigación y variedad de oferta educativa. Las IES privadas también absorbieron una importante matrícula debido a las carreras “novedosas” que atraían una amplia población estudiantil, aun así, la UAZ seguía manteniendo la hegemonía escolar a pesar de su limitado campo de acción en cuanto a carreras pertinentes en el estado.

El nuevo reto se venía con una nueva reforma en el año de 1999-2000, con el Foro General de Reforma, que dio origen a los lineamientos del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI. Se propuso avanzar hacia nueva estructura académica que posibilitara la inter y transdisciplinariedad basada en el sistema de créditos, que a la fecha mantiene como la organización por Unidades Académicas y Áreas del Conocimiento: Humanística y Educación, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología, Arte y Cultura y los niveles de educación Media y Media Superior; cada una integrada por Unidades y Programas (UAZ, 2023).

A la fecha, la institución de nivel superior más importante en el estado, a través de las distintas áreas, oferta aproximadamente 125 programas, entre licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados concentrados en los Campus I y II, trece planteles de preparatoria distribuidos en los diferentes municipios de la entidad y uno de secundaria.

Considerando que habían transcurrido más de dos décadas con un mismo esquema académico institucional, se consideró que el año 2022 era el momento para implementar el Cuarto Congreso de Reforma Universitaria. En este, se expuso que se atenderían principios trascendentales para impulsar el desarrollo de la universidad como parte inherente a su creación. Atendiendo que la Máxima Casa de Estudios del estado mantiene estructuras disciplinares rígidas, se asumió que la institución se debe buscar una opción educativa flexible, democrática e innovadora. Y porque como tal, reconoce que la educación es un derecho humano, público y universal. De ahí que se afirmó que el Congreso:

Se fundamenta en la necesidad de una transformación institucional radical, donde la universidad se renueve en todos sus niveles educativos y su oferta atañe con las necesidades locales, nacionales e internacionales, contemplando sus funciones sustantivas docencia, investigación y difusión de la cultura. Además, pretende que la formación sea integral, flexible y polivalente, la investigación interdisciplinaria e intercultural, se distinga por su compromiso social con el medio ambiente, innovadora y altamente relacionada con lo social, creativa y transformadora. El propósito central se centra en que la institución funja como agente autónomo de desarrollo y transformación social. (UAZ, 2023)

Como es posible entender, la UAZ de fondo ha vivido cuatro reformas institucionales que han apostado a la transformación universitaria en sus funciones sustantivas docencia, investigación y difusión de la cultura: el Simposium de 1971, Congreso de Reforma Universitaria 1988-1989, Foro General de Reforma 1999-2000 y Congreso de Reforma Universitaria 2022. Sin duda el propósito de cada una de las reformas ha sido la renovación académica, aunque permeada de un lado preponderantemente político que permite cuestionar si cada una de sus evoluciones responde

a las necesidades del entorno con miras a concebir a una institución cimentada en una innovación auténtica, que surge desde sí misma, sin ataduras externas, sin autoritarismos, que promueva una universidad de avanzada con los más nobles ideales. Ello solo podrá ser posible si existe una intensa participación de los actores del sistema educativo: docentes, alumnos y administrativos, con planes de estudio permeados por la democracia, que atienda los problemas nacionales y locales. Porque en la creación e implementación de las reformas, el poder por sí solo, ejercido por unos pocos, solo implicaría condenar a la institución a intenciones perversas que postergarían el cambio que requiere la universidad. Las reformas no siempre implican progreso, a veces se remiten a procesos ficticios o de mero trámite. Justo en esta investigación busca exponerse, desde el atisbo de algunos experimentados docentes, cómo han entendido las reformas de la UAZ, sus aciertos, desaciertos y retos indiscutibles.

Metodología

Esta investigación deriva de un estudio cualitativo, considerando la entrevista semiestructurada y contemplando una serie de cuestiones como: qué implicaciones tuvieron las reformas, la relación de estas con las necesidades sociales, entre otras, dónde se consultaron las opiniones de cuatro profesores universitarios cuidadosamente elegidos, jubilados y no jubilados, en razón de su experiencia, antigüedad y perspectiva en algún proceso de reforma universitaria de la UAZ en los que les tocó presenciar o participar de manera activa o cercana.

Marco conceptual

La atmósfera real y actual de la universidad

Los cimientos de la universidad se construyen a partir de dos grandes modelos, el humboldtiano y el napoleónico, los que han venido rigiendo la concepción que se tiene de educación superior. En efecto, la educación se diseña considerando factores internos y externos, el mercado,

la economía, el capital, la producción, los cuales inciden enormemente en la construcción del porvenir de la enseñanza en todos sus niveles. La universidad tiene una tarea altamente compleja, entre otras razones, porque como lo concibe Brunner (2014), el gobierno ha transformado su relación con las universidades, ha perdido centralidad en el diseño del currículum e impulsa a las IES a que aumenten su escala de competitividad, sean rigurosas en el diseño y cumplimiento de indicadores de calidad (eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y equidad) con miras a llegar a incrementar el nivel de profesionales con perfiles comerciales y de mayor productividad. Por eso la urgencia de que la universidad actual actualice sus planes y programas de estudio, logre el equilibrio entre productividad y fin público del saber. Para el autor en cuestión, no se trata de quedar fuera de combate, esto es, de la visión económica y de mercado por más que se intente. Tampoco que lo pasado sea obsoleto, es apostarle a la adaptación, atender las circunstancias internacionales y nacionales sin salir de la corriente económica mundial.

Por ello y sin dejar dudas, las funciones de la universidad se han vuelto cada vez más confusas. La escuela es el centro para entrar en contacto con la cultura y transmitir conocimientos, pero en el presente globalizado y controlado por el mercado, la producción, la inseguridad y su origen multifactorial, el cambio climático, la devaluación monetaria, falta de fuentes de empleo, le conceden a la universidad tareas de gran responsabilidad. Como lo afirma Delval (2006) “siempre se ha pretendido que la escuela prepare para la vida. Pero hoy el futuro está mucho más abierto que en épocas pasadas y los cambios se producen con más rapidez” (p. 14). La sociedad está ante escenarios llenos de incertidumbre donde lo único cierto es que lo mejor y lo peor se disuelve. Y, ante ese reto, la escuela, desde su papel que le toca asumir, se enfrenta a una serie de cuestionamientos.

En efecto, se reestructuran planes de estudio, se reforman las políticas educativas, pero prevalece la teoría, y no es aplicable en lo práctico, no se llega al centro del problema o no se actúa en consecuencia, todo vuelve al origen, esto es, a los problemas sociales: pobreza, injusta distribución de la riqueza, delincuencia organizada, violación a los derechos humanos, inequidad, escasa justicia social y, si la universidad no coadyuva

a solventar tales necesidades, entonces ¿cuál es su función? Sería justo entonces replantear los intereses genuinos de las instituciones educativas de nivel superior, es justo que los directamente involucrados en conducir a la universidad diseñen planes y programas que respondan a las necesidades del alumnado para aquel que no encuentra explicación a su estatus de egresado, porque parece que la universidad no lo formó para la vida, sino para un mundo competitivo en el que no encuentra satisfechas sus necesidades, de conocimientos y visiones muy limitadas que le impiden incidir en la transformación de su contexto inmediato, antes que en escenarios que igual nunca conocerá, pues como lo diría Baudelot y Establet (2003), la escuela se convierte en un escenario de división de clases e impulso al neoliberalismo. El egresado siente que lo aprendido en las aulas choca con su realidad, porque el conocimiento adquirido no es para transformar el medio social al que pertenece, sino el fin personal, lo que confunde el pensamiento del egresado y del futuro trabajador cuando observa un sinfín de dificultades en el espacio en que se desenvuelve, pero sin un pensamiento y herramientas que le permitan diseñar e implementar iniciativas de cambio.

Es cierto, hoy el futuro está más abierto que en épocas pasadas, no obstante, en la época moderna, la universidad se ha transformado (Touraine, 2006), su configuración responde más a un eurocentrismo occidental. Incluso se le identifica con roles como estar entre grupos de poder y grupos subalternos, sus conflictos son constantes y se disputan las ideas entre la institución y sus intelectuales, de aquí el impulso de los debates sobre democracia en la escuela debido al estatismo burocrático colectivista. Nadie podría negarle su influencia ideológica, social y política, impulsora de la investigación, como tampoco su autonomía supeditada a que su organización y funcionamiento depende del financiamiento público y la disponibilidad presupuestaria (Kaplan, 1998). Los avances cualitativos y cuantitativos de la universidad se miden actualmente desde la formación docente, planes de estudio actualizados, métodos de enseñanza-aprendizaje pertinentes, impacto de la investigación y el financiamiento, pero poco se resuelve en cuanto a los cuestionamientos que emite el sector laboral sobre el perfil de egreso y el impacto del conocimiento creado en beneficio de la sociedad.

La universidad se halla ante esa modernidad líquida expuesta por Bauman (2000), cuando afirma que la instrucción ha alcanzado todos los ámbitos, una cultura de lo inmediato, del cambio y de la levedad que adquieren asuntos trascendentales, hace también la comparación con lo sólido, es decir, de aquello que poco a poco desaparece, se deja atrás y está generando una pérdida de identidad en el individuo. Se vive en un ambiente de cambios, no se sabe si parará, es una lucha constante por corregir errores del pasado y del presente, aunque nada será duradero. Así, la universidad pública también se ha acostumbrado al cambio, a lo perecedero, pues queriendo y no, ha ingresado al terreno de la competencia con el riesgo de anteponer lo económico a lo ético o a los valores, lo que pone en riesgo su equilibrio y finalidad como entidad social.

Prudentemente De Sousa (2007), advierte el panorama que enfrenta la universidad pública, ante una pérdida de legitimación y hegemonía por parte del Estado, que obedece consignas neoliberales y busca imponerlas en todos los espacios, por eso habla de la crisis institucional y no precisamente por una necesidad de carácter financiero, sino por dejar de otorgarle a la universidad un lugar digno como bien público que representa. Se traslada de un paradigma institucional a uno empresarial, dando lugar a la nacionalización y transnacionalización de la educación, conceptos que bien el autor relaciona directamente con el proceso de mercantilización de la universidad pública, el alejamiento de la educación democrática, restricciones en el acceso, el arribo de la tecnología y la venta de los servicios educativos. A la par De Sousa, Delval (2004) igual hace reflexiones críticas y asevera que la universidad estatal vive influenciada de organismos privados que, en efecto, “modernizan” a la universidad, convirtiéndola en lo que él nombra como servicio público, con las características propias de un servicio que requiere actualizarse, ser atractivo al cliente y estar guiado por principios gerenciales para su consumo, su oferta educativa igual va de la mano del mercado, así se va adecuando el currículum.

Hoy, cambiar de paradigma institucional a uno empresarial es algo casi inherente a la universidad pública, sin embargo, se requiere que el nuevo currículum universitario atienda lineamientos que deben configurar un proyecto de país, que ponga freno a las iniciativas empresariales y atienda la democratización de la educación, so pena de atacar el origen

de las instituciones educativas, el fin de la universidad y su identidad. Al ver este escenario, corresponde no solo a la universidad rescatar su propia esencia, sino al Estado mismo que ha incidido en el perfil empresarial de la educación. En esta encrucijada y donde el contexto es más mercantilizado, de adoctrinamiento, antes que un espacio democrático y promotor del pensamiento liberador, sería oportuno apostarle a una pedagogía crítica, propiciar la participación de todos, reflexionar sobre las problemáticas de su contexto y que los educandos generen una actitud de escepticismo.

Cuando Giroux habla de educación sitiada, convoca a las autoridades, docentes, a los intelectuales y científicos sociales a no mantener una actitud pasiva, si en sus análisis está presente esta situación, tienen en su poder un conocimiento que debe ser compartido y una libertad de cátedra para generar espacios de reflexión (Giroux, 2017). El docente debe contribuir a la formación de ciudadanos políticos, “la pedagogía se convierte en el fundamento de la democracia, pues ella les permite a los estudiantes aprender no solo cómo ser gobernados, sino como seres capaces de gobernar” (Giroux, 2017, p. 70). En este mismo tenor, la universidad debe autodefinirse y reformarse, apoyar una pedagogía que motive el pensamiento crítico, que permita formar profesionales capaces de incidir en su entorno más próximo.

Gimeno (2005) asevera que la educación vive un detrimento de las humanidades en el currículo, con intereses que están detrás de su imposición. Se suele olvidar lo humano, anteponiendo asignaturas pragmáticas, empresariales y económicas que llegan a ser la base del currículo, perdiéndose la identidad cultural, se va desvaneciendo porque se antepone la cultura occidental, sucede entonces una mutación cultural. Según este autor, el mercantilismo en la educación llega a ser tan fuerte que define las reformas, en el discurso mismo, hay una apropiación del lenguaje y se omiten los verdaderos foros de discusión. Y para más ejemplos, la tecnología, que se considera bastión de la educación de vanguardia, suele debilitar el trabajo intelectual.

Es evidente que la adopción de un currículum externo para “modernizar” a la universidad no siempre va de la mano con los lineamientos que se requieren para definir la labor y el fin de la enseñanza pública. Ante ese reto de modernización universitaria, el verdadero debate escasea

siendo urgente que la universidad aborde la relevancia de los valores, orígenes de la violencia, inseguridad, pobreza, temas que le compete a la universidad explicarlos; es un síntoma de que se le otorga su lugar a las humanidades ante sociedades cada vez más apegadas a la falsa idea de progreso, donde todo converge hacia lo tecnológico, el medioambiente, que, si bien son parte necesaria, el contexto social igual amerita ser atendido como un asunto de primer orden. Con frecuencia se observan resistencias a que estos temas se expongan en los foros de la universidad pública ante tanto distractor de competencia, anteponiendo discursos y acciones más pragmáticos que profundos.

El uso del poder y del liderazgo también ameritan ser tratados como parte de las reformas esenciales en la vida universitaria. Las autoridades suelen enfocarse más en las cuestiones políticas que institucionales, antes que en cuestiones académicas o sociales. Las autoridades educativas, lejos de incentivar la mejora, sus principios son gerenciales “esto hace que las autoridades sean políticos universitarios y no líderes de la eficiencia y la calidad académica” (Didrikson, 1999, p. 288). Se han dedicado a resolver problemas de ingobernabilidad, pero escasamente hacen propuestas para combatir la inseguridad o la pobreza como temas torales en los que sin duda debe participar, con ello sería factible medir con mayor precisión el nivel de participación de la universidad en las problemáticas sociales.

En efecto, la universidad debe ser un espacio de libertad y de crítica, pero no está exenta de los intereses económicos y políticos. Hoy, la universidad no debe apegarse a un currículum rígido, en el que se coarten las libertades de los individuos, tampoco a negarse a vivir el modelo económico que dirige el orden mundial, sería contrario a la razón, pero desde sus necesidades y exigencias sociales, debe participar en la resolución de problemas generales. Tiene que contemplar lo económico, pero resaltar también su propósito humanista y democrático.

Hacia dónde deben ir las reformas de la universidad

Para empezar, las reformas parten de principios que orientan el cambio. Todas las reformas se plantean como propósito fundamental, la innovación para mejorar. Sin embargo, ante las realidades que vive la educación mexicana, llámese fin de la educación, correspondencia con

las necesidades sociales, financiamiento, entre otros, se avizoran fuertes contratiempos para llevar a cabo cualquier reforma que se diseñe. Y es que se cree que, al diseñar una nueva propuesta de transformación, lo existente puede desaparecer como arte de magia, de que se puede cambiar todo. Así lo afirma Díaz Tezanos (2006), “la mentalidad, las tradiciones y las prácticas no cambian por decreto, la cultura escolar es resistente a los más bravos oleajes reformistas” (p. 14).

En el diseño de la reforma, es un error considerar únicamente el contexto escolar, contenidos, infraestructura, oferta educativa; la educación debe contemplar los contextos socioeducativos, culturales, económicos. En una nueva oferta para la universidad, se requiere la participación de profesores quienes seguramente tendrán las mejores propuestas para innovar el quehacer institucional. Las ideologías, las pedagogías, forman parte de ese todo y quien se resista, se niega a la mejora de la escuela, se puede correr el riesgo de una reforma individualista o regresiva, es apostarle al diseño de una reforma con una visión limitada, dejando de lado los diferentes contextos socioculturales y socioeducativos como componente sustancial de cualquier reforma (Díaz Tezanos, 2006). Una reforma universitaria para ser tal, se ajusta a su cultura, responde a su contexto y en esta, participan los universitarios, la sociedad, los medios de comunicación, legisladores, familias, empresarios, porque las visiones son distintas y enriquecen las iniciativas de reforma interna.

Los proyectos políticos de gobierno, ayudan a redefinir la tarea de la escuela, a su vez, la escuela coadyuva desde su función, a cumplimentar un proyecto de Estado y auxilia en la mejora social. El Estado es un agente de cambio, y la universidad también lo es. Cada uno desde sus distintas funciones diseñan y aplican estrategias de transformación de la vida social, de ahí la importancia de trabajar en reformas democráticas, contemplar los estratos sociales, diseñar filosofías institucionales que abonen en sus contenidos a la formación de ciudadanos críticos y propositivos capacitados para incidir en las problemáticas sociales, distinguir el papel notable de la universidad como parte fundamental del desarrollo nacional, contemplar los escenarios económicos, políticos, sociales y culturales, justificar las resistencias a los proyectos de Estado y asumir un posicionamiento en el que se visualice el ánimo de responder a las expectativas de nación. Solo así, se puede llevar una reforma a buen puerto.

Para Popkewitz (2000), la educación es un asunto tan relevante como la de otras profesiones, porque tiene un carácter central en la formación de identidades. En efecto “solemos asociar las reformas con la idea de progreso que une el conocimiento profesional, con el perfeccionamiento social. Las reformas son las respuestas que relacionan la organización del saber con cuestiones más generales de transformación y poder sociales” (Popkewitz, 2000, p. 90). Las reformas son un asunto de tal importancia que quien conduzca la vida nacional, da pauta para entender hacia dónde se dirige un proyecto educativo. Lo que sería erróneo consentir es que los cambios beneficien solo a grupos minoritarios, esto no rescata el fin de la universidad social y se corre el riesgo de cederle terreno a ideas que menosprecien el papel de la educación en la construcción de identidades, porque habrá grupos a los que no les interese la justicia social, querrán apostarle a modelos educativos importados que contribuyan en la formación de mano de obra barata, esto sería un grave error y la sepultura de una educación liberadora.

Porque, si bien, todo modelo económico gubernamental conlleva a una ideologización del pensamiento, una reforma debe servir para depurar cualquier intromisión que eso pretendiera. La educación es un bien público, y como tal, debe salvaguardarse, es una responsabilidad que no debe quedar solo en manos del Estado ni de unas minorías que intenten desvirtuar el fin de la educación. Una reforma es “conocimiento de categoría superior” (Apple, 2001, p. 132), y no obstante las fuerzas de poder que pueden operar en su estrategia, la propuesta a seguir debe ser rescatar el fin más importante: una educación que represente el conjunto de problemas cotidianos de una sociedad y no de un pequeño bloque. Una educación que forme individuos que no solo observen el cambio social, sino que participen en él. Una reforma que no solo le apueste a formar individuos para el mundo laboral, sino para presentar iniciativas que provoquen el cambio social, un profesional con principios éticos, crítico de los fenómenos sociales y propositivo para cambiar el medio en el que le tocó vivir. Implica pensar en una reforma que piense en el individuo que es alumno y es profesor. O bien, diseñar una reforma educativa donde se reproduzcan desigualdades, empodere la colonización del pensamiento y represente los intereses de grupos que intentan conseguir transformaciones a modo.

La educación casi ha perdido todo sentido de las estructuras sociales y de las relaciones de raza, género, clase social y religión que tienen una fuerza considerable para configurar a los individuos, a veces de manera un tanto contradictoria, por ello es incapaz de situar el currículum, la enseñanza y la evaluación en su contexto social general, contexto que incluya programas más globales para una educación democrática y una sociedad más democrática. (Apple, 200, p. 131)

Y continúa Apple (2001), “no se puede caer en el reformismo, o lo que es lo mismo, en reformas no reformistas” (p. 144), bien podrán convocar a todos los sectores para participar en los nuevos proyectos educativos, pero igual se puede engañar y la reforma no atiende las metamorfosis más profundas y necesarias. Las reformas también implican autonomía universitaria, porque se blinda la intromisión de intereses ajenos a la vida institucional. Debe de haber una especie de emancipación de poderes externos, sin dejar de lado el proyecto de desarrollo nacional, pues justamente desde el diseño de una reforma se entretejen beneficios diversos. Quienes participen en una nueva propuesta, también deberían apegarse a la ética y a los valores que son intrínsecos al individuo y a la comunidad. Aquí tienen mucho por hacer los intelectuales, participar con propuestas lo más orgánicas posibles, donde resalten las profundas necesidades de la universidad y sus retos como ente que lucha por perfeccionar un bien público, la educación, para una sociedad que confía en mejores resultados y espera ver satisfechas sus demandas.

Resultados

Las cuatro reformas de la UAZ arriba mencionadas, son, sin duda, escenarios que han marcado su visión e identidad, académica y política. En este apartado, se pretende presentar los hallazgos de las entrevistas semiestructuradas. Aquí fue posible conocer las opiniones de primera mano de quienes participaron activamente, directa o indirectamente en alguna o algunas de las reformas. Las opiniones que vertieron reflejan una visión, una experiencia y una idea de universidad en cada momento histórico. Otro aspecto no menos valioso, es ver las directrices a las que

ellos les dan importancia a partir de los cuestionamientos que se les hicieron como: *escenarios académicos-políticos de la reforma, cumplimiento de objetivos de la reforma y síntesis de una reforma exitosa.*

Las Reforma Universitarias de 1971, 1987, 1999, 2022

Los escenarios académicos-políticos de la *reforma de la UAZ en el año de 1971*, tiene como origen el Movimiento Estudiantil de 1968. En opinión de uno de los entrevistados, la UAZ no podía resistirse a los embates de una convulsión social a nivel nacional.

Los cambios, sin embargo, estaban presentes. En el ámbito cualitativo estaba el crecimiento de la población estudiantil. Hasta la segunda mitad de la década de los años '65 la totalidad de las escuelas estaban en su sede única: secundaria, preparatoria, enfermería, derecho, las ingenierías. Poco después de esta fecha se fundaron las escuelas de Medicina Humana, Veterinaria, Contaduría (inicialmente llamada Escuela de Comercio), Economía, Odontología.

Una parte sustancial del proceso de Reforma fue el acompañamiento del campesinado, las víctimas del latifundismo extensivo, los expulsados de las comunidades agrícolas sin vivienda, arribaron a Zacatecas, fue un reservorio de inconformidad social que fue apoyado y acompañado por el estudiantado resultaría clave en la defensa de la Universidad. (Docente, 48 años de servicio)

Qué tanto se cumplieron los objetivos de la Reforma:

Los resultados innegables del Proceso de Reforma Universitaria de 1971 fueron la transformación estructural de la Universidad, de sus formas de gobierno y representación, al tiempo que se ampliaban su cobertura educativa y las áreas de conocimientos impartidas. Lo mismo puede decirse del impulso a la enseñanza y la difusión de las artes y la cultura. A partir de la crisis de 1977 se multiplicaron los programas académicos, se institucionalizó la investigación como parte de la tarea de los docentes y, asimismo, se multiplicó la contratación de personal académico profesional. Estos cambios en el ámbito académico exhiben de manera pal-

maria la diferencia cualitativa entre el viejo Instituto (ICAZ) y la joven –casi podríamos decir, embrionaria– Universidad. Ni el académico profesional, ni la investigación fueron características de aquél y se incorporaron, en cambio, al deber ser de la nueva Institución. Se dio una democracia interna, pues permitió incorporar la toma vertical de decisiones, incorporó al sector estudiantil en su proceso. Obvio se crearon núcleos de resistencia que, con el pretexto de la exigencia del pase automático de los egresados de las preparatorias de la uaz a la Escuela de Medicina Humana, se convirtieron en focos de reacción contra la Reforma. (Docente, 48 años de servicio)

A su vez, se planteó la urgencia de que expresaran qué es lo que define una reforma exitosa, por lo que la visión tiene sus coincidencias.

El eje articulador de un proceso de reforma universitaria es, en mi opinión, de carácter interno, es decir, la creación de las condiciones necesarias para que una iniciativa de tal envergadura pueda aspirar al éxito. En tal sentido, aparece como elemento primordial la autocrítica, es decir, el reconocimiento de las debilidades -Carpizo dixit-, de la institución, de lo que hace mal o de aquello que puede hacer mejor. Puesto que también dentro de las instituciones educativas se hace política, es evidente que el proceso de autocrítica desata tensiones y hasta conflictos. La historia de la UAZ así lo confirma, y por historia debe entenderse no solamente su pasado, sino también su presente. Superar estos obstáculos requiere una eficaz conducción institucional, así como del compromiso de sus miembros hacia el interés superior de la sociedad y de la comunidad universitaria en particular. El segundo elemento crucial es el diagnóstico que requiere indudablemente de las condiciones citadas (Docente, 48 años de servicio).

Ahora bien, qué escenarios políticos-académicos y administrativos permearon en el *Simposium de Reforma del 87*:

El escenario estaba influenciado por el contexto nacional, ya desde la Secretaría de Educación Pública existían instrucciones del disciplinamiento. Más para universidades como la UAZ, de tradi-

ción en la preservación de su autonomía. Incluso reconocer que la institución había evolucionado en su método de elección interna, más democrática comparado con el de otras instituciones como la UNAM, donde el rector es electo por una Junta de Gobierno. Con el propósito de generar mejores condiciones para la sucesión, en la UAZ se expuso el voto ponderado, 45% docentes, 45% alumnos y 10% trabajadores administrativos, se podría decir que se avanzó en la política electoral donde surge la idea de pluralidad en la administración central, pero en cuanto a lo académico, se avizoraba el enfoque neoliberal de calidad educativa. En ese contexto, el análisis político administrativo y académico se tenía que hacer desde una reforma por los universitarios, con el perfil de universidad que se quería, como universidad democrática, autónoma y científica. Rasgos que se querían preservar de las décadas de los setenta y ochenta.

Qué tanto se alcanzaron los propósitos del Symposium y en qué se podría centrar el éxito de esta transformación:

Si bien, en la reforma previa se discutía el escenario nacional y sobre ese la construcción de la reforma, esto no fue parte del Symposium. Considero que prevaleció la forma de llevar a cabo el cambio de autoridades. De hecho, la elección de 1988 se hizo mediante estas nuevas bases. Para algunos se concibió como un avance electoral en el ámbito universitario, otros lo consideraron como un tiempo de supuesta pluralidad. En cuanto al éxito de esta reforma, fue que la comunidad universitaria fue muy participativa. (Docente, 28 años de servicio)

Y si se atiende los contextos políticos y académicos en la Reforma de 1999, el entrevistado opina:

En lo que atañe a la reforma de 1999, se siguió discutiendo lo político y se adaptaron las políticas neoliberales, así se señalaba luego en el Modelo Educativo UAZ Siglo XXI. Se dio una nueva propuesta de orden jurídico-universitario, el Reglamento General de Elecciones. Se discutió pasar del Modelo Napoleónico -escuelas y facultades, al de Áreas y Unidades con el propósito de

señalar una nueva organización académica. De alguna forma se buscaba romper con el feudo escolar, mejor coordinación, otros lo vieron como una forma de control político, de ahí que no fue fácil, varios universitarios se reusaban a formar parte de esta nueva forma de estructurar a la universidad, proyecto que a la fecha continúa, y algunas Unidades continúan sin incorporarse. Vale la pena mencionar que, la comunidad universitaria no participamos activamente en este proceso, solo se dio la instrucción a los directores de echar a andar tal iniciativa. Podría decirse que en ese momento la universidad enfrenta una serie de retos académicos que a la fecha no han podido resolverse, como la incorporación del bachillerato al marco curricular común, el crecimiento de la oferta sin planeación, los grupos políticos están enclaustrados en la sucesión rectoral, mientras que el tema académico no se asume como tarea fundamental. Por ello no podemos hablar de grandes logros de esta reforma (Docente, 28 años de servicio).

En lo que tiene que ver con lo que debe ser una verdadera reforma, según el profesor entrevistado asume:

La constante es que la comunidad escolar no se apropia de nada, no ven que la universidad se transforma desde las necesidades sociales, finalmente la industria determina la estructura académica de la universidad. Los planes de estudio se diseñan desde esas necesidades del capital. Se puede percibir en los convenios que firma la institución, el sector industrial, minero, resulta ser el sector privilegiado. Significa que una verdadera reforma para tener éxito tiene que involucrar a la comunidad y generar situaciones reales, no simulaciones de participación.

Finalmente, en cuanto a la reforma 2022, los entrevistados emitieron opiniones al respecto:

La universidad se mueve ante contextos cada vez más difíciles. Ahora, todo gira en torno a lo financiero y hay una clara ofensiva contra los derechos laborales, limitar la autonomía, imposición de políticas a cambio de subsidios, limitada democracia a los sindicatos. La naturaleza de la universidad demanda bajar a la

comunidad académica de investigadores, que ellos pongan los temas que habrán de analizarse en una reforma. Implica armar un gran debate donde se busque que la universidad sea cada vez más fuerte en lo social, no solo empresarial. Implica una práctica permanente de transformación en momentos decisivos, proceso que lleva varios años. Sin embargo, en esta reforma 2022, uno de sus defectos fue que no hubo discusión, hubo un divorcio evidente con la comunidad universitaria. Una reforma real es aquella en la que la comunidad se hace más fuerte académicamente, hay mayor científicidad, pone por delante lo académico y administrativo. Estar al servicio de este interés, sería transformar a la universidad (Docente, 28 años de antigüedad).

Esta reforma se percibió muy al vapor. No se vio en ningún momento un debate interno que permitiera elegir lo que más le conviniere a la universidad. Incluso fue evidente el rechazo para integrar a los académicos que tuvieran discrepancias con la administración central de la institución, lo que no avizora nada bueno, pues si algo debe caracterizar una reforma es justamente la pluralidad de opiniones que motiven a un mejor resultado y los tiempos en los que se diseñe y eche a andar un cambio sustancial. La universidad es rehén de grupos políticos y así, no se puede atender lo imperante, las exigencias de la sociedad (Docente 17 años de antigüedad)

Otro docente con suficiente antigüedad en la UAZ, comenta sobre los escenarios de la reforma 2022 y lo que en su opinión debió amparar tal transformación universitaria con éxito:

Los escenarios que percibo caracterizaron la reforma 2022 es que es evidente la falta de conocimiento sobre un proceso de esta naturaleza, así como falta de compromiso de los equipos administrativos. Incluso quienes dirigieron la reforma evidenciaban que no tenían dominio sobre los distintos temas que se abordaron, es evidente que no recibieron capacitación. Lo más delicado, considero, son las posiciones políticas que influyeron en cada participación. Hay una ideología, sí, pero no es la imparcial al proceso de reforma. Me atrevo a asegurar que lo fundamental de la reforma integral de la universidad tiene una gran ausencia, ya que no existe un diagnóstico con indicadores y tendencias edu-

cativas que justifiquen el cambio que se quiere realizar (Docente, 30 años de antigüedad).

Conclusiones

Por todo lo anteriormente expuesto, es posible resumir que las posturas de los docentes coinciden en que una reforma real de la universidad debe partir del conocimiento sobre lo que demanda la sociedad y donde la comunidad universitaria no puede ser excluida del proceso de transformación. Todo parece indicar que las distintas reformas han tenido matices importantes en el transcurso del tiempo, ya que, de acuerdo con los docentes entrevistados, las reformas del 71 y del 88, parecieron ser las más democráticas y relevantes. En sus premisas, atendieron necesidades sociales y se dio un escenario de debate y participación previa de gran calado. Las reformas de 1999 y 2022, son vistas más como propuestas de control político, donde se excluyó en buena medida la participación de la colectividad y se impusieron reformas a modo. Sin la participación de los directamente involucrados para llevar a cabo una reforma, esto es, sin un debate previo se pone en crisis la democracia y la buena gobernanza universitaria. La crisis financiera de la institución permeó principalmente en las dos últimas transformaciones, lo que permite considerar que el cumplimiento de las funciones sustantivas y las diversas prestaciones del personal docente y administrativo se han visto afectadas.

Toda innovación debe, necesariamente llevar al progreso, pues como lo afirma Apple (2001), una reforma es conocimiento de categoría superior y debe considerarse necesaria en el momento en que se impulse, pues caer en el reformismo, motiva a creer que existen intereses tendenciosos al interior. Una reforma debe ser una propuesta orgánica, necesaria, conveniente y de gran participación de la comunidad, lo que implica tiempo, propuestas diseñadas por expertos e interesados en el tema, un debate de prestigio que evidencie el interés más genuino, con la menor injerencia de fuerzas políticas externas, porque, finalmente, el cambio de la universidad, debe ser desde adentro.

Referencias

- Amador, E. (1982). *Bosquejo Histórico de Zacatecas. Desde los tiempos remotos hasta el año de 1810*. PRI
- Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Morata
- Ávila Gamboa, M. E. (2001). La casa de estudios de Jerez. En García González, F. (Coord.), *Historia de la Educación Superior en Zacatecas: su enseñanza y escritura*. SEC, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. FCE.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2003). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores
- Brunner, J. J. (2014). *La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes*. Educación XXI
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI, PLURAL. Editores. http://www.boaventuradesousasantos.pt/me/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Morata
- Díaz Tezanos, R. E. (2006) La reforma posible y necesaria. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata
- Didrikson, A. (1999). La torre de marfil: el gobierno de las universidades. En Casanova Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez, Roberto (Coord.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. CESU-Miguel Ángel Porrúa
- Flores Olague, J. et al. (1996). *Breve historia de Zacatecas. Fideicomiso Historia de las Américas*. Serie Breves Historias de los Estados de la República Mexicana. Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- García González, F. (1997). *Los años y los días de una institución. Historia contemporánea de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Colección Laberintos. Ediciones Cuellar.
- García González, F. (1998). *Conciencia e Inteligencia en Zacatecas. Sociedad, educación, historia (1350-1890) El arco y la Lira*. Depar-

- tamento Editorial, UAZ.
- Giroux, H.A (2017) Educación superior sitiada: repensar la política de la pedagogía crítica. En Buenaventura, J. C. (Coord.), *La educación sitiada. Entre política y el mercado*. Ediciones Eón, Unisur.
- Kaplan, M. (1998). Crisis y reforma de la universidad. En Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (Coord.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. CESU-UNAM, Porrúa Grupo Editorial.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. FCE.
- UAZ. (2023). *Congreso de Reforma 2022*. UAZ. <https://congresoreforma.uaz.edu.mx/>

**Políticas e integración de TIC por los
docentes-investigadores de posgrado en la
Universidad Autónoma de Zacatecas**

**Policies and integration of ICT by
postgraduate teachers-researchers at the
Autonomous University of Zacatecas**

Nahui Olin Nicolas Félix Torres¹

Rut Guadalupe Miramontes Cabrera²

<https://doi.org/10.61728/AE24300049>

1 Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas orcid.org/0000-0002-3509-9472, e-mail: nahui.olin.nicolas@gmail.com

2 Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas orcid.org/0000-0002-2799-5293, e-mail: rut_mica@uaz.edu.mx

Resumen

En este artículo se aborda una revisión de la investigación *Integración de TIC por los docentes-investigadores de posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas* realizada entre 2015 y 2017 que tuvo como propósito conocer el proceso de integración de TIC en los docentes investigadores de posgrado de los programas de Doctorado en Estudios del Desarrollo y Maestría en Ciencias Físicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Dicha investigación se enfocó en las prácticas de los docentes de la UAZ para apropiarse de las herramientas tecnológicas, sin embargo, cabe señalar que este documento es una reinterpretación de los datos originales que fueron apareciendo durante el transcurso de la investigación, pero por limitaciones temporales no pudieron ser analizados originalmente; ahora se le da una nueva mirada a las recomendaciones realizadas por organismos internacionales: el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO en materia de TIC en educación, y cómo estas repercuten en las políticas educativas de México y, a su vez, de la propia universidad y sus docentes. La metodología utilizada fue cualitativa con la técnica de entrevistas a profundidad; que arrojó resultados sobre el tipo de tecnología utilizada, el enfoque específico con el que se usan estas herramientas en diferentes medios educativos y de investigación, y la finalidad de la integración de TIC en el trabajo de los docentes.

Introducción

Las políticas aplicadas dentro del territorio nacional no siempre son diseñadas en su totalidad por autoridades mexicanas, suelen desprenderse de recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; generando un conjunto de disposiciones en materia educativa encaminadas al desarrollo económico como fuente inequívoca de desarrollo social, esto crea una marcada desigualdad con respecto a lo que se espera de una serie de políticas aplicadas en países desarrollados y los

resultados de un país tan diverso como México. Específicamente hablando de políticas en TIC, las estrategias digitales nacionales representan la planificación orientada al aumento de la participación del mercado por medio de la cualificación de los empleados y la tecnificación de los sectores de educación.

El Banco Mundial (BM) (1995) en el documento *La enseñanza superior, Las lecciones derivadas de la experiencia* hace un estudio sobre la crisis de la enseñanza en el nivel terciario de educación; plantea que la matrícula de alumnos tiene un aumento que es insostenible económicamente para los Estados y por lo tanto libera una serie de recomendaciones, reformas educativas con la finalidad de poder crear una laxitud financiera a los países en desarrollo para que su integración al mercado mundo sea más fácil.

A este documento le sigue *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, también publicado por el Banco Mundial (2003), en este texto se exploran básicamente los mismos aspectos que en el pasado, solo que en esta ocasión se la de una renovada prioridad a las TIC, su papel dentro de la sociedad de la información y la comunicación y su relación con las instituciones de educación terciaria.

La economía basada en conocimiento, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1996) analiza el impacto en la forma en que el conocimiento y el aprendizaje se están transformando debido a la tecnificación de los sectores tanto educativos como productivos, de esta manera, la OCDE brinda las primeras bases de los tipos de habilidades que se deben desarrollar en los sistemas educativos para que un país se pueda integrar satisfactoriamente al mercado; donde los individuos deben poder transformar los datos codificados en los medios digitales a un conocimiento tácito, que pueda socializarse y utilizarse dentro del mercado de una forma más sencilla. Por este motivo, la OCDE reviste de vital importancia las políticas de los gobiernos orientadas a la ciencia y la tecnología, aplicadas a la industria y la educación.

El seguimiento a este documento y sus iniciativas de políticas se puede encontrar dentro de *Habilidades y competencias siglo XXI para estudiantes del nuevo milenio en los países OCDE* (2009) donde se pone de manifiesto un consenso entre los países integrantes de la OCDE para

el establecimiento de las habilidades y competencias específicas en el nuevo contexto de la economía del conocimiento.

Más tarde la OCDE (2015) en *Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital* analiza una serie de temas relacionados con los movimientos económicos actuales generados por la integración de TIC y la globalización de los mercados con el apoyo de la tecnología; resultado de ello el documento plasma una serie de estrategias digitales emprendidas por múltiples integrantes de la OCDE, entre ellos México, como una forma efectiva de enfrentarse e integrarse a la economía del conocimiento. Ahora bien, con respecto a la adopción de las TIC en la educación, la OCDE recomienda que para aprovechar la revolución digital y mejorar la eficiencia del sistema educativo, cualquier estrategia digital debe apegarse a las habilidades y competencias presentadas en el documento anterior *Habilidades y competencias siglo XXI para estudiantes del nuevo milenio en los países OCDE*.

Además, la OCDE (2000) promociona la idea de formar capital humano de alto valor y especializado porque distingue esto entre los países miembros como una forma de desarrollar o mejorar los servicios; un sector económico con gran importancia y que comienza a desarrollarse de forma increíble según su documento *La economía del servicio*; que plantea un escenario económico mundial donde los servicios están desplazando las actividades de manufactura como eje principal para la generación de capital, por lo tanto, y según esta dinámica, las políticas deben de ser elaboradas conforme a la innovación y a la competitividad entre los servicios.

Para finalizar, con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, se toma el documento *México, Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible* donde la OCDE (2010) hace una serie de recomendaciones de iniciativas políticas específicas para México; en educación la OCDE establece que la formación terciaria es la clave de la modernización del país, ya que dota al mismo de capital humano para desarrollar la sociedad plenamente; dentro del apartado de TIC el documento denuncia que México tiene una pobre inversión en este rubro, dando como resultado un crecimiento económico inferior a otros países que han logrado obtener una economía competente gracias a la innovación en las tecnologías de la información. Por lo tanto, la OCDE

libera recomendaciones ligadas a la inversión extranjera y la liberación de espacios públicos a favor de los privados. Aunque la OCDE presenta un interés marcado por la formación de individuos, sus objetivos no distan mucho del Banco Mundial con respecto a que toda la formación que se le pueda dar a un individuo, es y debe ser orientada a la capitalización de sus habilidades.

Al igual que el BM y la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emite sus propios lineamientos para que los países en desarrollo puedan integrarse satisfactoriamente a la economía del conocimiento; pero a diferencia de estos últimos organismos, la UNESCO no solo libera recomendaciones generales para la elaboración de políticas, se encarga de crear o fomentar una serie de prácticas mucho más desarrolladas encaminadas al desarrollo de los individuos dentro de un marco de fortalecimiento de la fuerza de trabajo y de los ciudadanos.

Dentro del documento *TIC Transformación de la Educación, Una guía regional de la UNESCO* (2010) se explora el crecimiento desmedido de la información y el efecto de esto en la diversificación de las fuerzas de trabajo; en este nuevo contexto, trabajos y carreras son creados de forma apresurada para poder cubrir demandas específicas mientras que otras carreras y trabajos, desaparecen por la proliferación de tecnología que reemplaza la fuerza laboral, aquí es donde la educación toma una gran importancia para generar ciudadanos con las habilidades necesarias en este nuevo entorno laboral, y, el gobierno debe responder a estos cambios con reformas y políticas que favorezcan los procesos de adopción de TIC, así es como la UNESCO reconoce que el gobierno, independientemente del país, tiene como responsabilidad ejecutar las reformas y directrices políticas para garantizar a la población un ambiente político favorable para que los ciudadanos puedan participar en la economía de la información.

Estos movimientos en la diversificación de las fuerzas laborales generan tensiones en la dinámica en los sistemas educativos, por lo que la UNESCO (2009) en *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación – manual de usuario* aborda la preocupación de los procedimientos educativos tradicionales por el desafío de ofrecer oportunidades permanentes de capacitación y aprendizaje para todas las personas, particularmente para los grupos marginados,

para esto el documento hace referencia a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (ONU-UIT, 2015), donde se plantean una serie de acciones con la finalidad de implementar las TIC en la sociedad en todos los ámbitos, no solo los educativos, de esta forma, se pretende cerrar la brecha digital y aumentar la movilidad social de los individuos.

Estas líneas de acción son recomendaciones elaboradas por organismos internacionales, la UNESCO (2011) entre ellos, con la intención de que las políticas que generen los países, faciliten la integración de los individuos a la economía del conocimiento. Pero, la cristalización de estos lineamientos o acciones en políticas concretas dentro del ámbito educativo deben de estar apoyados por metodologías y bases teóricas muy concretas, estos cimientos los da la propia UNESCO en documentos como *Transformar la educación: el poder de las políticas TIC* que ofrece el marco conceptual de la escalera del conocimiento, que es básicamente una forma de hacer políticas públicas en educación a través de un modelo de acercamiento en áreas críticas que necesitan reformarse dentro del sistema educativo; estos enfoques de las escaleras del conocimiento deben implementarse en las secciones específicas que deben formar parte de una reforma educativa para que esta tenga éxito.

También se puede encontrar el documento *Marco de Competencias TIC para Maestros* (UNESCO, 2011) donde se admite la importancia de las TIC dentro de la educación y por eso se busca identificar cuáles son las competencias que deben desarrollarse dentro del aula y se estipula que los alumnos no solo deben tener conocimiento, deben generarlo. De esta manera, nace el proyecto de Marco de Competencias TIC para Profesores, el cual forma parte de varias iniciativas desarrolladas por las Naciones Unidas. Estas iniciativas van encaminadas al crecimiento económico a través de la generación de valor económico generado por los ciudadanos tomando el desarrollo del capital humano como un recurso sustentable para el desarrollo de la economía.

Hablando específicamente de *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente* (UNESCO, 2016), en este se plantea la transición de las instituciones educativas desde un contexto económico de producción de bienes materiales al de uno de producción de información y conocimiento, dicha transición entonces, debe contribuir

a garantizar la capacidad de competir en el mercado global. Con esto se acepta que las TIC por sí mismas no tienen la capacidad de aportar algo al proceso de enseñanza aprendizaje y su apropiación depende de la práctica docente y el sistema simbólico que este tenga para incorporar al escenario educativo con respecto a objetivos específicos para construir el conocimiento dentro de los estudiantes. En este sentido, se puede partir de que la apropiación de las TIC depende de las representaciones que los docentes tienen, factores culturales y teorías personales relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje. Entonces, los conocimientos que tienen los docentes sobre TIC determinan su uso dentro del aula; por lo tanto, un modelo de educación con TIC debe buscar la formación docente para que este transforme sus prácticas.

Para finalizar, la UNESCO (2016a) también identifica que las políticas deben estar acompañadas de una verdadera organización que permita que los objetivos educativos se cumplan, por ello dentro del documento *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa* se hace un recuento de la abrumadora realidad en la que viven la mayoría de los países que han intentado incorporar TIC a sus sistemas educativos, ya que no existe una relación entre la inversión en tecnología y el cambio educativo y, por lo tanto, la mayoría de las escuelas sigue trabajando igual que hace más de treinta años. El problema que esto nos plantea es que la mayoría de las iniciativas fueron tecnocéntricas, dotando de equipo, sin caer en la cuenta que los docentes no contaban con las habilidades para usarlo.

Los problemas generados por las iniciativas de introducción de TIC se relacionan con la falta de marcos de acción, programas políticos sin objetivos y metas específicos, por ello todos los datos brindados por la UNESCO (2016b) para la estructuración de programas y capacitación de docentes tienen la intencionalidad de crear políticas que den paso a intervenciones a partir de metas de calidad conectadas con indicadores para el logro de objetivos específicos.

Dentro del documento Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013) se pueden encontrar casi los mismos temas que en el texto anterior, pero con líneas de acción educativa y directrices políticas en pro de la calidad más desarrollada, de tal manera que las políticas educativas deben de basarse en la comprensión del contexto para que permitan a los jóvenes una participación activa y responsable dentro de su entorno inmediato.

Con estos lineamientos la UNESCO brinda un panorama de desarrollo, si bien con un enfoque económico al igual que la OCDE y el BM, se puede apreciar también que las directrices y recomendaciones están más estructuradas con el fin de evitar fracasos en los sistemas de adopción de TIC, además de estar orientados en un marco de desarrollo más humano y con la tentativa característica de permitirle a los individuos una mayor capacidad de desarrollo personal por medio de una formación más abierta y libre.

Por lo tanto, a nivel nacional y siguiendo las directrices del BM, OCDE y UNESCO, se crea La Estrategia Digital Nacional 2021-2024 (EDN) (2021) el plan de acción digital que el gobierno de la República mexicana implementará durante los próximos años (2021-2024) para hacer un uso democrático e incluyente de las TIC; este plan a diferencia de su antecesor (EDN 2013-2019) centra sus esfuerzos en el cierre de la brecha digital en lugar de aprovechar las ventajas que ofrecen las TIC en el impacto económico; desgraciadamente solo cuenta con dos ejes de acción, el primero; Política Digital en la Administración Pública Federal, orientado al mejoramiento de los procesos administrativos de gobierno por medio de TIC, y el segundo; Política Social Digital, orientado al cierre de la brecha digital por medio de la cobertura de internet en todo el país. Nada concreto con respecto a las TIC en la educación a diferencia de su predecesor, que integraba el objetivo: Educación de Calidad, el cual contemplaba la integración de TIC en el proceso de gestión educativa, en el proceso enseñanza-aprendizaje, aplicación de la oferta educativa por medios digitales y por último la creación de una agenda cultural digital.

Si bien el EDN (2013-2019) se orientó con respecto a las directrices del BM y OCDE y el EDN (2021-2024) en las de la UNESCO; se hace muy evidente que los planes sexenales no tienen seguimiento ni coherencia entre sí, realidad que termina afectando la práctica docente e investigativa en todos los ámbitos del ejercicio docente, donde la Universidad Autónoma de Zacatecas no es la excepción.

Marco conceptual

Los autores Painter (2015), Velázquez (2012), Barberá (2008), Pons (2010), Brünner (2003), Covi (2009), García (2003), Andiön (2010), Espinosa (2013), Monterroso (2014) y Amador (2008), plantean toda una

serie de problemáticas sociales e individuales, resultado de los cambios en la producción económica y de conocimiento. Las TIC vienen acompañadas por una serie de políticas ineficaces tanto a nivel internacional como nacional; ineficaces porque no obedecen al desarrollo de los individuos ni al bienestar de la sociedad, presentan una orientación mercantilista del ser humano en todas sus facetas.

Painter (2015) plantea que las nuevas tecnologías tienen un carácter neutral, las personas pueden tomarlas y desarrollar sus capacidades creativas para generar ideas nuevas y valiosas; la capacidad de crear es una oportunidad fundamental que otorga la tecnología, pero debe estar acompañada por una serie de políticas que permitan una mayor movilidad social, sin embargo, la educación se está alejando de la promesa de la equidad y por el contrario, se encuentra en una etapa de reproducción de sistemas que exacerban la inequidad de la sociedad. La clave para romper esta tendencia se encuentra en el desarrollo equivalente de habilidades digitales que permitan el acceso a la información y a la tecnología, según parece el uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje puede acelerar el proceso educativo, pero el problema real está en la forma en la que debe aplicarse dicha tecnología y los modelos de aprendizaje que se deben aplicar. Para que la transformación educativa sea completa se necesita un cambio en la cultura, para pasar a una colaboración creativa que permita tanto a profesores como alumnos considerar qué estrategias y herramientas son las más apropiadas para abordar un tema específico de aprendizaje; cambiar la práctica educativa es el camino más sencillo para desarrollar la capacidad de innovar.

Velázquez (2012), por otra parte, propone que esta capacidad de innovación, no es resultado del uso de las tecnologías por sí mismas, ya que las TIC en el ámbito escolar repiten un panorama tradicional, se podría decir que desde siempre en la escuela se ha cambiado un pizarrón por uno nuevo; la forma en que deben verse las TIC es como herramientas para facilitar la investigación, herramientas que permiten que el alumno sea un receptor y generador de información con un maestro que ahora sirve como un conductor de materiales y no como fuente primaria y única de contenido, de esta forma, ambos se equiparan y pueden construir el conocimiento en comunidad.

Bajo estas visiones está claro que la Tecnología es parte fundamental del desarrollo de la sociedad, pero como menciona Barberá (2008), existen motivos educativos para sospechar de la fiabilidad de las redes de trabajo que se crean a través de las TIC, su calidad pedagógica, la figura y el rol del profesor con respecto a estos aparatos y por último la autonomía del estudiante con respecto a su educación. Es necesario evaluar estos aspectos ya que, en sí, son responsables de la transmisión de la información en los centros educativos, los cuales necesitan tener criterios y dimensiones de análisis para valorar adecuadamente el nivel de ajuste que se necesita dentro de ellos para la aplicación de la creciente oferta tecnológica.

Bajo este esquema, Pons (2010) menciona que el dominio de las competencias informacionales se convierte en el nuevo objetivo de los sistemas educativos, la multialfabetización, que se refiere a la capacidad del uso inteligente de los recursos tecnológicos de forma similar a la lectoescritura, es decir, fomentar el análisis crítico y reconstrucción de la información, pero ahora a través de múltiples medios de información, no solo los escritos en papel. En este sentido, la forma más adecuada de ver el proceso de integración de las TIC es tomar en cuenta el entorno donde dicha tecnología será implementada y la relación que existe entre los individuos con la tecnología.

Según García (2003) se deben redefinir los roles de los participantes empezando por el profesor, quien debe tomar una actitud de gestor de experiencias de aprendizaje ante una sociedad capitalista donde los recursos tecnológicos responden a un mercado; esta es la característica más común de una sociedad desarrollada, el constante conflicto con los ideales de libertad y conciencia crítica de la escuela que debe integrar tecnologías supeditadas a una realidad de competencias dentro de un sistema de producción. Pons (2010) propone a las TIC como una nueva dimensión del quehacer dentro del aula; el concepto buenas prácticas, que se ha adoptado para hablar de todo tipo de procesos que conllevan una innovación; esta faceta es indispensable para que exista una integración real de las tecnologías ya que estas no pueden concebirse como un fenómeno sencillo de dotación de tecnología a granel, toda mejora depende del uso que le da el estudiante a la tecnología con respecto a las demandas de la sociedad.

Junto a estos problemas Brünner (2003) señala que la escuela siempre ha servido para formar individuos que después deben incorporarse al mercado laboral, pero con la llegada de los rápidos cambios de la globalización, las áreas de especialización han aumentado tanto que los individuos egresados con dicha formación específica, duran solo una breve fracción de tiempo trabajando antes de que la economía cambie y solicite nuevos tipos de perfiles, dejando a los individuos especializados obsoletos y con la necesidad de cambiar de sector prácticamente por la fuerza. Ante estos cambios muchos países se cuestionan sobre la viabilidad de tener una población con demasiada educación, específicamente en países productores de materias primas como los son los de América Latina, el exceso de especialización educativa no es necesaria para realizar las actividades que impulsan la economía, en otras palabras, actualmente los trabajos están sustituyendo a las carreras, lo que obviamente ha generado cambios muy bruscos en la manera de entender el mundo, la información y las instituciones, por ejemplo, la educación a distancia; con la creación de contenidos multimedia, las barreras espaciales y temporales se han roto y como consecuencia se han desarrollado nuevos ambientes de aprendizaje donde la línea entre un sistema presencial y uno no presencial se ha difuminado, mezclándolos y creando nuevas propuestas educativas. Esto genera un nuevo problema, el rol del maestro y el del alumno, que deben construir el conocimiento junto con ayuda de la tecnología y dejar a un lado los viejos modelos y espacios educativos.

Dicho esto, y como lo plantea Covi (2009) se puede deducir que el problema no solo está en la incorporación de las tecnologías, comprende los espacios físicos, comprensión por parte de la sociedad, asimilación de nuevos roles para los alumnos y los maestros, adaptación de los programas académicos, etc. Las TIC ayudan al estudiante para formar su propio conocimiento, cosa que la escuela tradicional no puede hacer, dentro de la internet un niño puede convertirse en un verdadero investigador buscando con serio interés temas y cosas que le apasionan, de forma rápida y dejando de lado la rutina de la escuela o la supervisión de terceros, de este modo el individuo puede construir su conocimiento de una forma totalmente autónoma.

A manera de ejemplo, la integración de las TIC en México presenta múltiples problemas para que esta construcción del conocimiento por parte de los estudiantes pueda florecer. Andión (2010) enfatiza los des-

fases en niveles y el arcaísmo tecnológico del que sufren las escuelas, pocos equipos, viejos, desactualizados y con un uso restringido; también existen, o mejor dicho no existen competencias tecnológicas en los profesores y estos obviamente no pueden implementar TIC en los programas de estudio ya que la mayoría carece de estas tecnologías en su propia casa, y, por ende en su práctica no se contemplan. Los programas de estudio que incorporan las TIC como un mero laboratorio de computación donde los estudiantes van una o dos veces por semana, esto, en lugar de acercarlos a la tecnología crea más brechas y distinciones. En esencia la integración de las TIC debe estar acompañada por un conjunto de maestros que puedan trabajar en red suministrando datos de diferentes áreas específicas y donde los alumnos sean considerados una fuente de conocimiento significativo.

En la actualidad la integración de TIC podría tomarse como un camino para cerrar la brecha digital y por consiguiente aumentar la igualdad de oportunidades, pero en México, según Espinosa (2013) la introducción de las TIC coincide con un aumento en la pobreza, el desempleo y en los niveles de desigualdad social, esto gracias a que la distribución de las tecnologías no ha alcanzado a toda la población y el uso que le dan los individuos que poseen acceso a TIC y a internet pone en desventaja a todos los que no tienen acceso. Esto quiere decir que una cantidad de individuos pueden apropiarse rápidamente de la información mientras que una gran mayoría se queda rezagada aumentando así la brecha entre segmentos poblacionales.

En un sentido muy simple, habría que dotar por igual a los niños y jóvenes de computadoras, celulares inteligentes e internet para pasar de un país en desarrollo a uno desarrollado casi de la noche a la mañana, pero la situación es mucho más compleja que eso; existen situaciones sociales, históricas, de globalización, económicas, productivas, de desigualdad y de pobreza que dificultan los procesos. Monterroso (2014) hace un balance del proceso en México, desde el sexenio del presidente Fox cuando se implementaron dos programas para cerrar la brecha tecnológica, el primero, el E-gobierno, encaminado a la mejora de los servicios de gestión de gobierno y el segundo, la Enciclomedia, dirigido a mejorar el sector de la educación. Después de que los profesores fueron capacitados,

equipos y software entregados, entra un nuevo sexenio y todo queda en el olvido, el clásico borrón y cuenta nueva (note la similitud con la Estrategia Digital Nacional 2013-2019 y su homóloga correspondiente al periodo 2021-2024). Aquí es donde entra el factor social e histórico del país que impide cerrar la brecha tecnológica como se mencionaba anteriormente; las circunstancias de las políticas de México obedecen no a la incorporación de las tecnologías como un medio de desarrollo económico o social, sino al enriquecimiento de un sector neoliberal que siempre estará dispuesto a vender equipo y programas escapando de la consiguiente evaluación de la eficiencia de estos.

En este sentido, Amador (2008) menciona que las políticas neoliberales que imperan en la actualidad no son más que un impedimento para los propósitos de la educación; paulatinamente el Estado está cediendo el terreno de las decisiones a las empresas, esto implica que ningún país puede decidir sin tomar en cuenta un contexto global de mercado. Ante este panorama solo existen dos caminos a seguir por los gobiernos, seguir el camino marcado por las demás naciones e integrarse, o cerrar sus puertas.

Dos son los problemas al momento integrar tecnologías en la educación, primero, las políticas globales que apuntan al uso de TIC como mero instrumento de mercado y segundo, la dificultad de los individuos para acoger esas herramientas cuando carecen de un contexto y un entorno apropiado; dentro del ideal, las personas deberían tener a su disposición una cantidad enorme de información para poder aumentar sus habilidades y con ellas modificar su entorno en pro del mejoramiento social, sin embargo, cuando se les restringe la información con el objetivo de transformarlos en mano de obra semicalificada para desempeñar trabajo de mostrador, poco impacto se puede tener en la sociedad. Es dentro de esta realidad donde se realiza el presente estudio, con el propósito de conocer el proceso de integración de TIC en los docentes investigadores de posgrado de los programas de Doctorado en Estudios del Desarrollo y Maestría en Ciencias Físicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, que arroja resultados muy interesantes con respecto al quehacer docente e investigativo.

Propuesta metodológica

La metodología utilizada para esta investigación es de tipo cualitativa, la técnica es la entrevista a profundidad y la unidad de análisis son los docentes investigadores de posgrado pertenecientes a la UAZ; dos docentes investigadores del programa de Maestría en Ciencias Físicas, perteneciente a la Unidad Académica de Física, del área de Ciencias Básicas; y dos docentes investigadores del programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo, de la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, perteneciente al área de Humanidades y Educación.

La selección de los entrevistados se rigió principalmente por el criterio de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y su disponibilidad en el momento de ejecutar el estudio; en el SNI se concentran los esfuerzos institucionales y gubernamentales en cuanto a integración de TIC se refiere, de ahí la importancia de este criterio de selección.

El instrumento es una guía de entrevista que consta de un cuestionario con 61 preguntas-tema, y una pregunta aislada a manera de introducción a la entrevista cuya finalidad es conocer la concepción personal del individuo hacia las TIC, ya que, según Fullan (2002) las creencias y actitudes propias de cada individuo inciden de forma dramática en cada persona a la hora de adoptar o rechazar TIC (p. 72).

Resultados

Los resultados de la primera investigación arrojaron datos que fueron divididos en cinco grupos: TIC utilizado, uso de TIC como docente, uso de TIC como investigador, incidencia de uso como maestro e incidencia de uso como investigador. El objetivo de estos apartados era conocer las TIC que usan los docentes investigadores de posgrado en su ámbito académico e investigativo, conocer cómo el docente investigador de posgrado utiliza las TIC en su ámbito académico e investigativo, por último, examinar de qué manera incide el uso de las TIC en la práctica docente e investigativa de los profesores de posgrado.

Sin embargo, mucho material quedó sin analizar a mayor profundidad, por lo que se optó por generar una nueva revisión y rescatar esos datos, de

tal manera que en este documento se expone información detallada con respecto a dos rubros. Primero; objetivo de uso de TIC. La integración de tecnología obedece a una necesidad ¿Cuál es esa necesidad? dentro del ámbito educativo y de investigación en los docentes investigadores de la UAZ. Segundo: contexto institucional, nacional e internacional. La dotación de TIC se hace dentro de un marco normativo que genera mecanismos para la compra y equipamiento tecnológico; ¿Cómo son percibidos estos mecanismos por los docentes investigadores de la UAZ?

Objetivo de uso

Bueno aquí tengo esta computadora que ya necesito cambiar, pero también tengo una laptop Asus (señala sus equipos de cómputo) que tiene de estado sólido la memoria y es un poquito más rápida, sobre todo es muy ligera y fácil de mover [...] estamos tratando de estar al día, no es cambiarla por cambiarla, a mí me choca eso pero a veces es necesario porque empiezan los problemas, como con mi laptop que está llegando al límite de memoria en RAM, es un problema de los dispositivos de estado sólido que permiten hasta 250 gigas de RAM, casi no hay más grandes, se encarecen mucho, pero bueno como yo ando mucho necesito una de estas que pesan un kilo. (Profesor Estudios del Desarrollo, investigador SNI nivel III, entrevista, 22 de febrero del 2017).

El informante habla sobre las TIC que posee y su grado de conocimiento sobre ellas (confunde el disco duro con la memoria RAM), aunque esto no parece ser mucho, a primera vista revela que la apropiación de ese equipo de cómputo no obedece a un conocimiento sobre la herramienta para el trabajo, está en función del ritmo de trabajo, como el propio docente relata, necesita un equipo altamente portátil, las especificaciones técnicas no forman parte del problema.

Creo que depende del nivel educativo del que estemos hablando, por ejemplo, aquí es un doctorado y digamos que con lo básico es suficiente porque es más importante la discusión y la participación de los estudiantes, la interpretación de los autores, entonces tras-

ciende un poco si hay un video, si el gráfico está bonito o no, pero en niveles más abajo es más relevante porque necesitas que el estudiante esté motivado para aprender, necesitas captar su atención, los objetivos que se persiguen son distintos, hay un razonamiento que se espera del estudiante a nivel del doctorado para que tenga dudas específicas [...] como profesor tienes un tiempo limitado para preparar clases y a lo mejor al inicio no es tan fácil que aceptes dedicar ese tiempo extra para preparar la clase, como profesor, si estas en un nivel educativo donde necesites mucha motivación igual y esas horas invertidas valen la pena, pero en el doctorado con el pizarrón ya está, no más. (Profesora Estudios del Desarrollo, investigador SNI nivel I, entrevista, 26 de abril del 2017)

La importancia que le dota la informante a la TIC se encuentra organizada en relación con el grado académico, donde a mayor grado menor es la necesidad de tecnología en el trabajo intelectual, sin embargo, tal cual lo dice la investigadora, lo importante no son los gráficos bonitos, sino los objetivos que se persiguen, en el caso de la investigadora, un razonamiento esperado en los estudiantes.

A veces utilizo el Matemática porque las ecuaciones que nos salen en el aula, son complicadas y no se entiende muy bien el concepto físico de lo que está representando una fórmula matemática, una ecuación matemática, entonces la metes al programa y sale una gráfica o el movimiento de una partícula, y es más como intuitivo ver la solución de la ecuación diferencial de una forma gráfica, el alumno la comprende. (Profesor Unidad Académica de Física, investigador SNI nivel I, entrevista, 24 de febrero del 2017)

Una parte importante que se puede rescatar es la orientación que se le da a las TIC, no se les atribuye una utilidad meramente para el desarrollo del trabajo como en la entrevista anterior, sino para el desarrollo de los individuos; se utiliza a la máquina para mostrar gráficamente conceptos complejos para que los individuos puedan entender y para aprender.

Contexto institucional, nacional e internacional

Tengo todo en ResearchGate, Mendelay y Orcid, de hecho estoy en contra de lo privativo, entonces si ves mi nombre en Researchgate ahí está todo mi trabajo abierto porque lo que trata uno es precisamente darle la mayor difusión posible y esas plataformas son muy útiles para muchos que de eso vivimos; lo monetario viene como algo secundario, pero lo que pasa es que para estar en el SNI uno tiene que tener muchas citas, muchas publicaciones, [...] incluso trabajos que todavía son provisionales como working papers. [...] tenemos muchos proyectos, una cosa que siempre ha distinguido a la unidad es que hemos tenido siempre proyectos financiados que no son nomas de CONACYT, hemos acabado los ciclos de financiamiento de la fundación FORD, de la Rockefeller, la MACarthur, [...] nosotros sí tratamos de estar buscando distintas fuentes de financiamiento, se van acabando y es cada vez más difícil, eso sí pero cada vez estamos mejor capacitados para movernos en el plano financiero. (Profesor Estudios del Desarrollo, investigador SNI nivel III, entrevista, 22 de febrero del 2017)

En este apartado se puede observar la forma en que el docente concibe al Sistema Nacional de Investigación, como un órgano que proporciona recursos respecto a la cantidad de trabajo publicado y no con respecto a la innovación científica y tecnológica (como nota aclaratoria, en ninguna parte de la entrevista en extenso el informante menciona sus investigaciones, pero si mantiene el discurso de publicar para poder pertenecer al SNI).

Al menos en el contexto nacional lo que se observa es que hay ciertas políticas, por ejemplo, de la SEP que te dan beneficio para adquirir hardware y nada más, pero en realidad son políticas paliativas, si la universidad tuviese un presupuesto adecuado para tener un plan de reemplazo de equipo y renovación de licencia, tanto para el personal docente e investigador como para los alumnos, porque si queremos que los alumnos tengan manejo de las TIC pues hay que proveerlos de las cosas, entonces necesitas una inversión constante y planificada para que sea posible porque

ahora lo que hay no sirve, van apagando fuegos, oye se necesita esto, se necesita aquello, porque se funde, porque ya no funciona pero no necesariamente porque existe un plan de actualización. [...] al profesor se le exige todo eso, con qué herramientas va a dar la clase y todo, pero no hay del otro lado, por lo menos yo no he visto, una campaña agresiva para decir: ahora te voy a dar una descarga para que tengas preparación en esto, ahora yo te voy a proveer de estos elementos para que tu clase la puedas dar mejor. Nada más se exige, pero no se provee de las herramientas, hay una cuestión de precarización muy fuerte en la educación. (Profesora Estudios del Desarrollo, investigador SNI nivel I, entrevista, 26 de abril del 2017)

Se muestra muy consciente de su situación, la de su institución y la del país entero, el sistema está organizado para exigir producción y rendición de cuentas, en lugar de facilitarles a los individuos las herramientas y los recursos para desarrollarse. La TIC se toma como un recurso de gestión y de supervisión, no de desarrollo.

La investigación es pública si no, no avanzamos, escribimos nuestras investigaciones y las publicamos en repositorios digitales como Orcid y ahí se publican todas las investigaciones (sube el tono de voz para enfatizar) “antes de mandarlas a revistas” ahí son libres, es un repositorio digital con miles de investigaciones que se hacen en todo el planeta y nosotros también formamos parte de eso, esto ayuda a que se produzca más ciencia, más rápido; muchas veces las revistas te piden dinero a cambio de que veas sus artículos y en los Orcids son libres, y al ser libres cualquier persona puede leerlos y cualquier persona puede desarrollar ciencia. (Profesor Unidad Académica de Física, investigador SNI nivel I, entrevista, 24 de febrero del 2017)

Un punto de vista loable con respecto a la transmisión de la información para poder generar ciencia, es claro que se encuentra en un ritmo de trabajo similar al investigador anterior, producir y publicar, pero tajantemente recalcó en la entrevista, las investigaciones se publican en internet “antes de mandarlas a revistas” en otras palabras el investigador cumple

con su labor ante organismos como CONACYT, pero también busca darle salida a la información para que no se pierda entre las cláusulas de exclusividad y originalidad de trabajos en revistas arbitradas e indexadas.

[...] CONACYT está muy dedicado pero el gobierno federal no da el dinero para ciencia básica, para educación, con los recortes presupuestales de verdad sí nos dieron una patada dura y bajamos nuestra productividad todos los científicos en todo México, nos pone en un apuro, nos baja el nivel comparado con otros países que compiten con nosotros y eso que a veces esos países tienen mucho menos dinero, parte de lo importante de una sociedad y de lo que hace rico a la sociedad es la tecnología y la ciencia básica, es lo que hace que un país tenga un sentido, de por qué lo sientas como tuyo, la ciencia básica parece que no sirve para nada pero es como un poema, es simplemente un algo que te llena el alma, son preguntas de ¿por qué el universo es cómo es? ¿Por qué las estrellas? Tal vez no te sirva de nada, pero le da un sentido de ¿por qué estás aquí? Y ¿por qué invertir en algo? Y el gobierno mexicano no provee para eso. [...] No está bien que el gobierno te deje sin los recursos para sobrevivir, no estás pidiendo un Rolex, no estás pidiendo un traje de Hugo Boss, simplemente quiero ir a comprar mi coca porque me voy a poner a chambear, así, o quiero ir a comprarme mis papas, pero ya no me alcanza porque no me subieron el sueldo. [...] Yo tal vez nunca me saque un premio Nobel, pero el punto es generar un ambiente en el cual se forme la gente que sea un premio Nobel, si no hay condiciones, pues va a estar en chino, no vamos a progresar. (Profesor Unidad Académica de Física, investigador SNI nivel I, entrevista, 24 de febrero del 2017)

Este fragmento representa el objetivo de las tecnologías, de la universidad y la ciencia en general, con toda seguridad también es la parte más sensible entre todas las entrevistas; puede notarse que el informante tiene una comprensión extraordinaria de su posición, su función con respecto al contexto de su país y de las necesidades de las personas, como humanidad; promueve la ciencia y castiga las políticas del gobierno con fundamentos totalmente humanos, cito: “Yo tal vez nunca me saque un Premio Nobel, pero el punto es generar un ambiente en el cual se forme la gente que

sea un Premio Nobel”, agilizar el trabajo, aumentar la producción, hacer más con menos no sirve de nada si la tecnología no le sirve al hombre para reunir las condiciones necesarias para su desarrollo.

Conclusiones

La universidad vista desde los ojos de los docentes investigadores parece ser un lugar donde se trabaja, no donde se investiga, una institución debilitada y olvidada por el gobierno; obligada a tener que acceder a financiamiento externo para poder producir conocimiento, bajo este esquema los docentes investigadores tienden a orientar su investigación a lo costeable en lugar de generar conocimiento a favor del desarrollo social, consecuentemente esto reduce la pertinencia social de la institución y su viabilidad.

Las raíces de estos problemas tienen una explicación aparentemente sencilla, como se puede apreciar al principio del documento, las políticas internacionales relacionadas con TIC buscan la generación del conocimiento y la formación de sujetos altamente calificados para la creación de mercados y de capital, no hablan de pertinencia social sino de movilidad social, que como se puede deducir es una medida paliativa para la solución de problemas de una región específica. En este contexto las TIC no pueden aportar por sí mismas una mejora en la educación ni en la investigación ya que no existe un entorno donde puedan ser aplicadas con ese objetivo, se están utilizando para automatizar y supervisar procesos en lugar de buscar el desarrollo de individuos y su correspondencia dentro de su ambiente para mejorarlo.

La Estrategia Digital Nacional actual es un reflejo de la incapacidad del Gobierno para dar respuesta a la problemática en la que encuentran la investigación y la educación en el país, no contempla las recomendaciones internacionales para la generación de capital, y tampoco considera una estrategia específica para la educación, esto deja a los docentes investigadores con menos herramientas para realizar su trabajo y, por consiguiente, con una mayor necesidad de buscar la inyección de capital privado; el resultado, un trabajo de investigación orientado a intereses alejados del desarrollo social inmediato y para el futuro.

En concordancia con lo que menciona los autores Painter, Velázquez, Barberá, Pons, Brünner, Covi, Andión, Espinosa, Monterroso, Amador y Fullan; las tecnologías por sí solas no pueden crear mejores ambientes educativos, ni una mayor capacidad en los sujetos que las utilizan si no se acompañan con ambientes que propicien el desarrollo humano por medio de la investigación y el mejoramiento del medioambiente donde se encuentran dichos individuos. Se requiere un cambio de paradigma donde las políticas nacionales fomenten el desarrollo del país y no de un mercado; la implementación de TIC requiere un contexto humanista para dejar de ser un simple ciclo de apropiación de equipos y pasar a cumplir con su premisa principal, ser un motor que amplíe las capacidades del ser humano.

Referencias

- Amador, R. (2008). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. Plaza y Valdés Editores, S.A. de C.V.
- Andión, G. (2010). *Comunicación y educación enfoques desde la alter-natividad*. Porrúa.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco mundial. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior-0Box2150A1995001.pdf>
- Banco Mundial. (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Banco Mundial. <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>
- Barberá, E. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. GRAÓ.
- Brünner, J. (2003). *Educación e Internet ¿La Próxima Revolución?* Fondo de Cultura Económica.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas: diagnóstico en la UNAM*. Plaza y Valdés.
- Espinosa, J. (2013). *El uso de las tic en las universidades, espejismos y disimulos*. Porrúa.
- Estrategia Digital Nacional. (2013). <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Estrategia Digital Nacional. (2021). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5628886&fecha=06/09/2021#gsc.tab=0
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Monterroso, N. (2014). *Democracia y desarrollo en américa latina*. Porrúa.
- OCDE. (1996). *The knowledge-based economy*. <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>
- OCDE. (2000). *The service economy*. <http://www.oecd.org/sti/ind/2090561.pdf>

- OCDE. (2009). *21St century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)
- OCDE. (2010). *México políticas clave para un desarrollo sostenible*. <https://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>
- OCDE. (2015). *Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015*. http://www.oecd.org/sti/ieconomy/DigitalEconomyOutlook2015_SP_WEB.pdf
- OCDE. (2005). *The measurement of scientific and technological activities*. OCDE, Eurostat.
- Pons, J. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. GRAÓ.
- UNESCO. (2009). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación - manual del usuario*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf>
- UNESCO. (2010). *ICT transforming education, a regional guide*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>
- UNESCO. (2011). *ICT competency framework for teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO. (2011). *Transforming Education- The Power of ICT Policies*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002118/211842e.pdf>
- UNESCO. (2013). *TICS en educación en América Latina y el Caribe*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO. (2016a). *Competencias y estándares tic, desde la dimensión pedagógica*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- UNESCO. (2016b). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245115S.pdf>
- UNESCO. (2011). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Francia: UNESCO and Microsoft. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación*

en América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Velázquez, D. (2012). *Calidad y Creatividad aplicada a la enseñanza superior.* Porrúa.

Capítulo 5

Desafíos y oportunidades de la educación a distancia: Un análisis desde la experiencia y práctica del docente en el contexto de pandemia generada por Covid-19

*Minerva Esparza Jáquez*¹
*Graciela Rodríguez Castañón*²
*Lucía Muñoz Castañón*³

<https://doi.org/10.61728/AE24300056>

¹ Docente-Investigadora de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Orcid.org/0009-0008-0887-0306,
e-mail minerva.esparza@uaz.edu.mx

² Docente-Investigadora de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Orcid.org/0000-0001-7118-3113,
e-mail graceroca.2014@uaz.edu.mx

³ Docente-Investigadora de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Orcid.org/0000-0001.8109-9716,
e-mail lucymuz@uaz.edu.mx

Resumen

El presente capítulo expone el análisis que hacen los maestros de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas de su propia práctica docente, en el modelo de Educación a Distancia (EaD) implementado a partir de la pandemia generada por Covid-19, específicamente durante el periodo de cuarentena –en el caso de nuestra Universidad comprendido de marzo de 2020 a marzo de 2022–, en el que se tuvieron que realizar ajustes en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior trajo consigo desafíos, tanto de infraestructura y equipamiento como en el acceso y dominio de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC), así como en aspectos cualitativos del acto de enseñar. Para tal fin, se realizó una investigación de campo descriptiva. El estudio está segmentado en los momentos que integran el quehacer docente: planeación y organización, transmisión de saberes, evaluación y retroalimentación. Para el análisis de datos se utilizaron técnicas de estadística descriptiva. De los resultados surgen reflexiones en torno al reconocimiento de los obstáculos que atravesaron los profesores y también las oportunidades que dicho periodo generó.

Introducción

A finales del año 2019 comenzó en Wuhan, ciudad de China, los primeros contagios de una enfermedad infecciosa provocada por el virus SARS-COVID-19. El 11 de marzo de 2020 el director general de la Organización Mundial de la Salud, declaró el estado de pandemia (OPS, 2020). En este contexto todos los países del mundo tomaron medidas preventivas y generaron políticas sanitarias de manera urgente. Una de ellas fue el cierre de las escuelas en todos sus niveles. En México la suspensión nacional de los centros educativos se declaró el 20 de marzo de 2020. El regreso a clases presenciales fue hasta enero del año 2022, este se hizo de manera gradual, voluntaria y tomando en cuenta el semáforo epidemiológico. Particularmente, la Universidad Autónoma de Zacate-

cas retomó clases presenciales a principios del mes de marzo de 2022. Fueron aproximadamente dos años en los que se implementó de manera obligatoria el modelo de Educación a Distancia y se adoptaron nuevas formas de enseñar en un contexto cargado de incertidumbre y angustia.

En este sentido, se tuvieron que reorganizar los contenidos académicos y las estrategias de enseñanza en un corto tiempo, obligando a los docentes a utilizar recursos digitales para poder dar continuidad a los cursos. Con el paso del tiempo, el aula virtual comenzó a ser parte de la cotidianidad escolar, presentándose diversos desafíos que implica esta modalidad educativa.

En el presente documento se expone la voz de un grupo de profesores acerca de su propia práctica docente en el periodo de emergencia sanitaria. Para esto, primero se tematiza sobre la Educación a Distancia, práctica docente, diseño instruccional y estrategias y recursos de enseñanza, recurriendo a autores que permiten contextualizarlos. Posteriormente, se presenta la metodología que se siguió para llevar a cabo el estudio y se continúa con el análisis de los resultados. Por último, se ofrecen algunas reflexiones que dan cuenta de cuáles fueron los desafíos y oportunidades que vivieron los docentes durante el periodo de cuarentena, desde el modelo educativo virtual.

Marco conceptual

La Educación a distancia es una modalidad o subsistema educativo (García, 1999) surgido hace ya varias décadas. Sus comienzos se pueden ubicar en los años treinta. En aquel tiempo estaba relacionada con la educación para adultos, aquellos que por diversas cuestiones –laborales principalmente– no tenían acceso a la educación presencial, empleando como medio la correspondencia (Binstead, 1987, citado en Martínez, 2008). En las décadas siguientes la EaD se asoció con distintos fenómenos ocurridos en el ámbito educativo, utilizando herramientas tecnológicas disponibles en cada periodo: en los años cincuenta y sesenta se vinculó con el aprendizaje de un idioma utilizando discos y cintas; en la década de los setenta con el inicio de las telesecundarias; en los años ochenta y noventa con la apertura de la Universidad abierta (Bozkurt, 2019, citado

en Baptista y Loeza, 2020). En las primeras dos décadas del siglo XXI la mayoría de las universidades en México han integrado esta modalidad a su oferta educativa.

En el periodo comprendido de marzo del año 2020 a marzo de 2022 aproximadamente, a causa de la Pandemia generada por Covid-19, el sistema educativo mexicano adoptó la modalidad de EaD, implementando estrategias particulares en cada región y en cada nivel. A diferencia de la educación presencial, que se apoya en la interacción docente-alumno cara a cara, la EaD se caracteriza por la separación de estos dos actores en la mayor parte del proceso enseñanza-aprendizaje. En la presente investigación se entiende que la EaD “se trata de una modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida en el tiempo y/o separada en el espacio entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos educativos y un sistema tutorial de apoyo que hacen posible el aprendizaje autónomo de los participantes” (UNESCO, 2017, p. 13).

En este sentido, el aprendizaje autónomo significa que el alumno debe construir su propio conocimiento, para lo cual, enseñar implica además de la transmisión de saberes, impulsar el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos propios en los estudiantes (Barberá, Badia y Mominó, 2001 citado en Estéfano, 2013). Lo anterior requiere que los docentes –de una manera planificada–, inicien, motiven y guíen a los alumnos a lograr dicho aprendizaje significativo, utilizando diversas estrategias de enseñanza, diseñando actividades y eligiendo determinados recursos didácticos, además de evaluar y retroalimentar los aprendizajes.

Estas acciones integran la práctica docente, es decir, todos los procesos implícitos o explícitos que se llevan a cabo en el desarrollo de la clase y que inciden en el aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2016). El quehacer docente en la modalidad de EaD conlleva distintos retos, por ejemplo, en las actividades asincrónicas⁴ el proceso enseñanza-aprendizaje está mediado por la tecnología ya que no se encuentra presente el profesor.

Sin embargo, el uso de la tecnología no se debe quedar solo como herramienta de enseñanza eficaz, sino que debe coadyuvar hacia la construcción

⁴ A diferencia de la relación síncrona que se establece en tiempo real en el que coinciden el alumno y el docente, las actividades asincrónicas no requieren la interacción simultánea de los participantes, esta se da de forma diferida (García, 1999).

significativa de conocimiento. Díaz Barriga (2005) menciona al respecto que existe una cantidad considerable de experiencias de enseñanza en línea, en las que las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) están al servicio eficiente de modelos de enseñanza transmitivos-receptivos. En este sentido, adquiere relevancia el cómo y el para qué se utilizan las herramientas tecnológicas, es decir, la forma en que se organizan y se emplean dichos recursos para lograr los fines propuestos.

Así pues, enseñar requiere diseñar actividades de manera deliberada para que los alumnos aprendan determinado saber, razón por la cual el docente construye estrategias para lograrlo. “De esta manera, el diseño de los materiales en EaD, así como las asesorías llevadas a cabo, son ejes sustanciales para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Estéfano, 2013, p. 25).

Con lo anterior se observa la importancia que el diseño instruccional adquiere en la EaD pues constituye un soporte o mediación para la construcción de significados y que la enseñanza no solo se limite a un proceso de adquisición de información, ya que los materiales son los medios por los cuales el alumno se remite a los contenidos curriculares. Para Bruner (1969 citado en Belloch, 2013) el diseño instruccional se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje. Según Broderick (2001, citado en Belloch, 2013) el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.

El diseño instruccional desde un enfoque constructivista debe de estar centrado en el proceso de aprendizaje y no en los contenidos específicos de los materiales, por lo que las premisas que deben guiar el proceso instruccional desde esta perspectiva son: el conocimiento se construye a partir de la experiencia, el aprendizaje es una interpretación personal del mundo y el aprendizaje debe ser significativo y holístico, basado en la realidad de forma que se integren las diferentes tareas (Belloch, 2013).

Por consiguiente, es de gran interés resaltar de manera textual (Belloch, 2013, p. 4) que las metodologías constructivistas deben tener en cuenta lo siguiente:

- La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.

- La importancia de la búsqueda y selección de la información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la misma que les permita a los estudiantes la construcción de redes de significado. Estas redes establecerán las relaciones entre los conceptos.
- La creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que orienten a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el estudiante, fundamentalmente porque desarrollan competencias necesarias para su futuro personal o profesional.
- Potenciar el aprendizaje colaborativo, utilizando las redes sociales que les permitan el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.).

De manera que el diseño instruccional en la modalidad virtual debe crear ambientes que faciliten el proceso de construcción de aprendizajes significativos, utilizando las estrategias de enseñanza pertinentes que den soporte y coherencia a dicho proceso.

El concepto de estrategias de enseñanza se refiere a los “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 141 citado en Pérez, 2016, p. 114). Lo anterior, implica una connotación intencional y hace referencia a la construcción de un plan de acción.

Para que haya intencionalidad debe existir, por un lado, la conciencia de la situación que se tiene enfrente, es decir, los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr, la información que deben retener los alumnos, los conceptos a relacionar, los datos a analizar, el problema a resolver, etc. Por otro lado, se debe considerar los recursos con los que cuentan los estudiantes, sus habilidades y destrezas, su capacidad de generar nuevos recursos a través de la vinculación con los ya existentes (Albert y Zapata, 2008).

Tomando en cuenta lo anterior, la clasificación de las estrategias de enseñanza, según el proceso cognitivo atendido, inicia desde las más elementales, aquellas que promueven operaciones básicas y no relaciones entre conocimientos, estas pueden constituir la base para la construcción

futura de aprendizajes significativos. El segundo nivel corresponde a las estrategias de elaboración, las cuales establecen una relación entre información, algunas operaciones más simples dentro de este nivel pueden servir como “andamiaje” para el aprendizaje, mientras que las más complejas se refieren a la significación de los elementos de la información. En el siguiente nivel se encuentran las estrategias asociativas y las de organización, las cuales establecen relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje con los saberes que ya tienen los estudiantes, estas operan desde lo que el sujeto posee –cantidad y calidad de conocimiento previo–. La estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de dicho conocimiento (Albert y Zapata, 2008).

La siguiente tabla muestra algunos tipos de estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo que atiende.

Tabla 1

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido.

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Generación de expectativas apropiadas	Objetivos o intenciones
Activación de los conocimientos previos	Situaciones que activan o generan información previa (actividad focal introductoria, discusiones guiadas, etc.)
Orientar y guiar la atención y el aprendizaje	Objetivos, señalizaciones, preguntas insertadas
Mejorar la codificación de la información nueva	Ilustraciones, gráficas, preguntas insertadas
Promover una organización global más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	Resúmenes, mapas y redes conceptuales, organizadores gráficos (por ejemplo, cuadros sinópticos simples y de doble columna, cuadros C-Q-A), Organizadores textuales
Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos, analogías, cuadros C-Q-A

Nota: Díaz Barriga, 2002.

Con lo anterior se observa que las estrategias utilizadas por los docentes, además de planificarse adecuadamente, deben de guardar una coherencia con los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Ahora bien, en la EaD los docentes se apoyan de diversas herramientas digitales que funcionan como nexo con los alumnos y dan soporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Dichos recursos sirven para motivar al estudiante a emprender y transitar su proceso de aprendizaje en una modalidad que requiere una mayor organización, autonomía e independencia” (Estéfano, 2013, p. 24).

Propuesta metodológica

En la presente investigación se empleó la encuesta como técnica y el instrumento utilizado para recabar la información fue un cuestionario contestado en línea de forma voluntaria por los docentes. El instrumento fue diseñado por las autoras a través de un formulario de Google y distribuido por correo electrónico. Los sujetos fueron profesores de la Licenciatura en Turismo adscritos a la Unidad Académica de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El total de maestros que integran la planta docente del Programa Académico es de cuarenta. A todos se les envió el cuestionario –pudo constatar que todos recibieron el mensaje– y se les invitó a participar en el estudio de manera voluntaria. Dadas las características de la población que es pequeña y finita, no se aplicaron criterios muestrales. En este sentido, del total de la población, veintiún docentes dieron respuestas al instrumento.

El cuestionario consta de 16 preguntas cerradas. Las áreas de indagación se dividieron básicamente en los cuatro momentos correspondientes a la práctica docente: 1) planeación y organización, 2) transmisión de saberes, 3) evaluación y 4) retroalimentación.

Para la comprensión y análisis de los datos obtenidos se utilizó el método estadístico descriptivo, resumiendo los datos mediante gráficas de sectores, comenzando con un análisis individual y posteriormente se estudiaron la relación entre las distintas categorías.

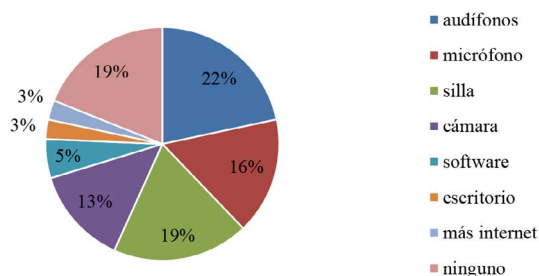
Análisis de los resultados

Planeación y organización

En esta primera etapa se analizaron diversos aspectos relacionados a cómo fue el inicio del periodo de aislamiento social a causa de la pandemia generada por Covid-19, en el que se implementó la enseñanza de manera virtual. Se indagó acerca de la infraestructura y equipamiento con el que contaban los docentes y a la experiencia que tenían en la impartición de cursos a distancia, así como la capacitación que se les brindó. También se preguntó la opinión que tenían los maestros en relación con el equipo que tenían sus estudiantes para poder recibir clases en línea y cómo fue la comunicación entre docente-alumno.

Gráfica 1

Cuando inició el periodo de pandemia, ¿usted tuvo que adquirir alguno de los siguientes elementos adicionales para su equipo de cómputo?



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

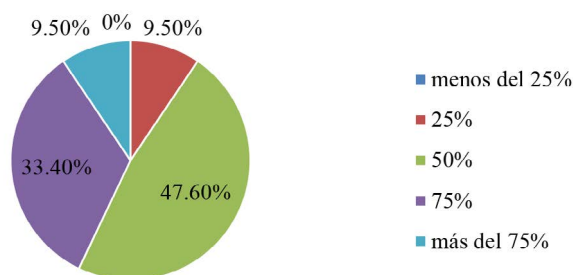
Al preguntarles a los docentes si tuvieron que adquirir algún elemento adicional para su equipo de cómputo que les permitiera impartir de mejor manera sus clases en línea, la mayor parte de ellos tuvieron que comprar dispositivos periféricos como audífonos y micrófonos, ya que para lograr impartir una clase de manera clara es necesario que el sonido

no se disperse. Un porcentaje importante (19 %) de maestros se vio en la necesidad de adquirir una silla para trabajar –referente a eso, algunos compañeros docentes externaron la dificultad que generó estar sentados más de nueve horas diarias frente al equipo de cómputo–.

En el apartado de planeación y organización también se indagó acerca de la capacitación previa. Al respecto se observa que el 81 % de docentes habían impartido clases de manera virtual, esto atiende a que el Programa de Licenciatura en Turismo cuenta con la oferta educativa en línea y varios maestros imparten clases tanto en la modalidad presencial como en el programa a distancia. Sin embargo, un 19 % de los encuestados nunca había impartido clases virtuales, con la irrupción imprevista de la pandemia tuvieron que comenzar a hacerlo sin experiencia alguna. En cuanto a la capacitación institucional, un 14.3 % comentó que no recibió ningún tipo de adiestramiento para iniciar las clases en esta modalidad.

Gráfica 2

¿Del total de sus alumnos en qué medida aproximadamente considera que contaban con la infraestructura y el conocimiento para el manejo de los recursos digitales que usted implementó?



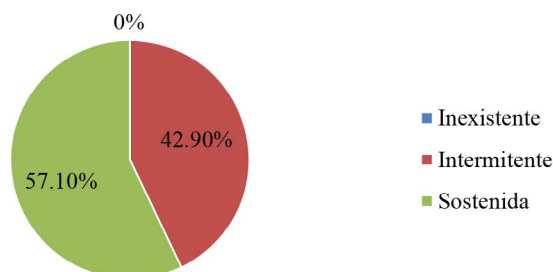
Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

La Pandemia generada por COVID-19 puso de manifiesto diversas desigualdades sociales. En el ámbito educativo se observó una gran brecha digital, tanto en el mundo como al interior del país. Desde la perspectiva de los docentes (47.6 %), sus alumnos contaban en un 50 % con la infraestructura y con el conocimiento para el manejo de los recursos digitales que implementaron durante el periodo estudiado, mientras que

un 33.4 % consideró que tenían un 75 % de acceso a dichos recursos. En este aspecto es importante mencionar que si bien la mayoría de los estudiantes cuentan con un teléfono celular y gran parte de ellos se conectaban por este medio, también es cierto que dicho dispositivo tiene dificultades de interacción académica, por ejemplo, a la hora de observar diapositivas o videos mostrados por el maestro o compartir algún trabajo realizado por el alumno. De tal forma, el tomar clases en línea desde un equipo de cómputo, una tableta o un teléfono móvil no es lo mismo. La brecha digital también está relacionada a este acceso desigual a dispositivos digitales.

Gráfica 3

¿Cómo considera que fue el nivel de comunicación con sus alumnos durante el periodo de pandemia?



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

Continuando con el análisis de la primera etapa del quehacer docente, se investigó acerca de cómo fue la comunicación con los alumnos al inicio del periodo de cuarentena, para tal efecto se tomaron como parámetros los tres niveles de comunicación que estableció la Secretaría de Educación Pública (2020): sostenida, cuando existe una comunicación continua entre el docente titular de la asignatura y sus alumnos; intermitente, cuando la comunicación entre alumnos y docente es parcial e inexistente, cuando no hay posibilidad de dar seguimiento al proceso educativo de los estudiantes. Al respecto, el 57.10 % de los maestros consideró que tuvo una comunicación sostenida con sus alumnos, lo que

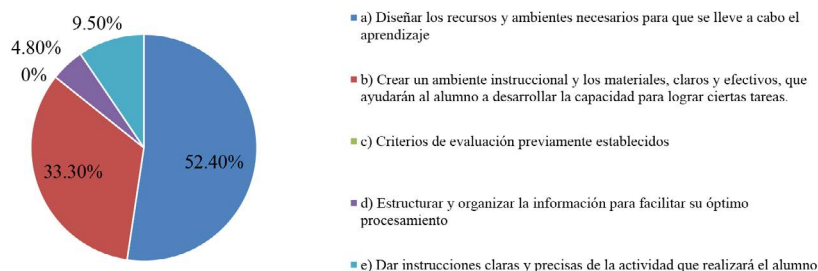
representó un punto favorable para el proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, un 42.9 % –porcentaje significativo– opinó que mantuvo una comunicación parcial con los educandos. Es claro que la comunicación entre docente-alumno nunca será igual en la modalidad en línea que en la presencial, sin embargo, se sigue en la búsqueda de canales efectivos.

Transmisión de saberes

En este apartado se investigaron tres rubros que inciden en el proceso de transmisión de saberes: el diseño instruccional y su importancia en EaD, las estrategias y los recursos didácticos digitales empleados. Estos dos últimos se analizaron desde distintos momentos, primero se indagó acerca de cuáles fueron las estrategias y recursos utilizados y después se preguntó cuáles de ellos seguirán utilizando los docentes, lo anterior para conocer los puntos fuertes que dejó el periodo de EaD, en relación con el uso de las TIC.

Gráfica 4

¿Cómo definiría el concepto de diseño instruccional?



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

En líneas anteriores se expuso que el diseño instruccional, entendido como la preparación de materiales claros y generación de ambientes que ayudan al alumno a desarrollar ciertas capacidades y lograr los objetivos planteados, adquiere gran relevancia dentro de la EaD ya que representa un soporte o mediación para la construcción de aprendizajes significativos. En esta modalidad educativa el alumno realiza diversas actividades académicas de una manera autónoma, por lo que un diseño instruccional efectivo suple la ausencia del docente.

En la gráfica anterior se puede observar que la mayoría de los docentes tienen claro lo que significa el concepto de diseño instruccional. Tanto la opción a) Diseñar los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje (52.4 %), como la b) Crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas (33.30 %), integran los elementos que debe considerar el diseño instruccional. Si bien, las opciones c) Criterios de evaluación previamente establecidos, d) Estructurar y organizar la información para facilitar su óptimo procesamiento y e) Dar instrucciones claras y precisas de la actividad que realizará el alumno, muestran acciones que deben tomarse en cuenta, son opciones un tanto limitativas, es decir, solo se refieren a un solo aspecto dentro del diseño instruccional. En su mayoría (66.70 %) los docentes encuestados coincidieron en que esta etapa es *demasiado importante* en la EaD, mientras que el otro 33.30 % lo consideraron *importante*.

En cuanto a las estrategias y recursos didácticos digitales utilizados por los maestros durante el periodo de cuarentena por Covid-19⁵, se pudo observar que los encuestados utilizaron en mayor medida (36 %), contenidos multimedia, como videos, música y audio, infografías y animación para transmitir los contenidos de sus materias, otro 22 % utilizaron libros digitales y los tutoriales (16 %) también sirvieron de apoyo para tal fin. Los docentes que emplearon contenidos multimedia expresaron que los seguirán utilizando en el regreso a la modalidad presencial, ya que observaron que permiten exponer de manera clara y precisa lo que ellos desean transmitir a sus alumnos.

En cuanto a las plataformas utilizadas para llevar a cabo las clases de manera sincrónica, la más empleada por los profesores fue meet (23 %), que es la aplicación de videoconferencias de Google, la cual no genera ningún costo, a diferencia de zoom que fue utilizada en menor porcentaje (11 %).

⁵ Entendiendo que las estrategias de enseñanza hacen referencia a los planes de acción y procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva, para que sus alumnos logren aprendizajes significativos, mientras que los recursos didácticos son los materiales empleados en dichos procedimientos, los cuales ayudan al profesor a que los saberes que desea compartir lleguen al alumno de una manera más clara.

Cabe señalar que durante el periodo estudiado algunos docentes (14 %) utilizaron Whatsapp como medio para comunicarse y compartir algunos materiales, sin embargo, a la hora de preguntarles si seguirían usándolo, solo un 7 % contestó que sí. Si bien es cierto que Whatsapp representa una forma práctica y sencilla de comunicación, no se considera un recurso oportuno para la comunicación en el ámbito académico, es más bien de uso personal, se podría decir que se empleó durante el periodo de cuarentena por la necesidad de establecer un rápido canal de comunicación.

El uso de Google Classroom fue generalizado durante el periodo de cuarentena, ya que permitió organizar tanto los contenidos, materiales, tareas, entre otros, de manera virtual. Un porcentaje considerable de maestros (32 %) manifestó su interés por seguir utilizándolo después del regreso a las aulas, lo cual es entendible porque representa una fácil gestión de tareas y calificaciones sin tener la necesidad de utilizar papel. En ese mismo sentido, un 25 % de los maestros encuestados utilizó la plataforma moodle para llevar sus clases en línea, esta es la plataforma en la que de manera institucional se imparten los programas a distancia que oferta la Universidad Autónoma de Zacatecas, los cuales siguieron operando de la misma forma durante el periodo estudiado.

Evaluación

El proceso de evaluación dentro de la EaD tiene sus particularidades y diferencias en comparación a cómo se lleva a cabo en la modalidad presencial. Este rubro ha sido motivo de diversos debates en el ámbito educativo. En esta sección se buscó la reflexión acerca de cómo se llevó a cabo dicho proceso en la modalidad en línea.

Durante el periodo de cuarentena por la emergencia sanitaria por COVID-19 la Secretaría de Educación Pública generó algunos criterios a considerar para el proceso de evaluación:

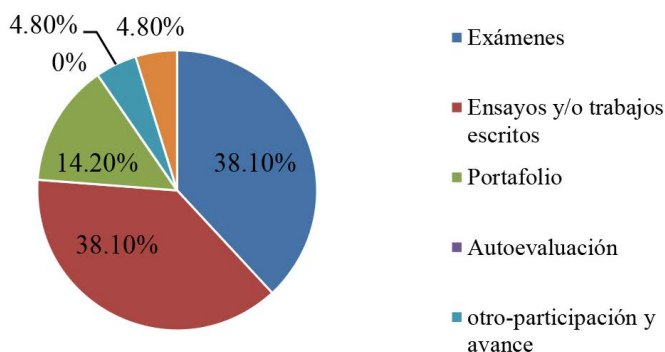
- Dar prioridad a la función formativa de la evaluación.
- Emplear estrategias complementarias para el aprendizaje.
- Valorar los avances a partir del contexto particular de las y los estudiantes.
- Considerar las condiciones específicas en las que la emergencia sanitaria afecta a cada alumna y alumno.

- Asignar calificaciones solo en los casos en los que el personal docente tenga certeza de las condiciones de salud, accesibilidad y acompañamiento de sus estudiantes.
- Utilizar la evaluación como un instrumento para mejorar el aprendizaje. (SEP, 2020)

Tomando en cuenta lo anterior, se les preguntó a los docentes qué instrumento de evaluación utilizaron con mayor frecuencia durante el periodo de estudio.

Gráfica 5

Durante el periodo de pandemia ¿cuál forma de evaluar utilizó con mayor frecuencia?



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

Se observó que tanto los ensayos o trabajos escritos (38.10 %) como los exámenes (38.10 %) fueron las formas de evaluación más utilizadas por los docentes encuestados. Los exámenes, instrumentos por excelencia del modelo educativo tradicional, se pueden adaptar a las particularidades que demanda la EaD, estructurándolos de tal forma que lleguen a ser una herramienta dentro de la evaluación formativa y no solo de la evaluación sumativa. La evaluación formativa monitorea el progreso del aprendizaje y proporciona retroalimentación al estudiante acerca de sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora (Sánchez, 2018). Mientras que la evaluación sumativa es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo (Díaz Barriga, 2002). En

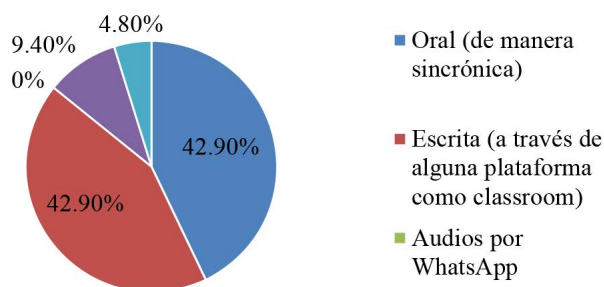
cuanto a los ensayos, se puede decir que estos permiten la reflexión y análisis sobre determinado tema para construir un argumento propio, lo que representa un instrumento de evaluación centrado en el alumno.

Retroalimentación

En la EaD la retroalimentación que realiza el docente a sus alumnos es un punto de gran relevancia, ya que además de reforzar el conocimiento, representa una guía y apoyo para los mismos. La relación docente-alumno dentro de la modalidad en línea es más fría que en la presencial, lo que puede generar que los estudiantes sientan que van solos en el proceso educativo, por tal motivo la retroalimentación constituye un importante acompañamiento. En este punto, se investigó tanto el tipo de retroalimentación brindada al alumno como la frecuencia de esta.

Gráfica 6

¿Qué tipo de retroalimentación utilizó durante el periodo de pandemia?



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

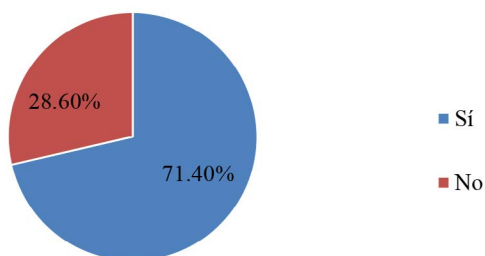
Fueron dos tipos de retroalimentación que se utilizaron con mayor frecuencia (42.90 %), la oral, de manera sincrónica y la escrita, a través de alguna plataforma como Classroom. Esto atiende a la naturaleza de cada una de las materias y al tipo de actividades que se establecieron en cada una de ellas. En relación con la frecuencia con que se realizaba la retroalimentación la mayoría de los maestros (71.30 %) lo hacía de manera semanal, lo cual es un buen periodo de tiempo para que el alumno

tenga un acompañamiento eficaz y pueda corregir y seguir avanzando en el curso.

Para concluir el cuestionario se realizó una última pregunta con la finalidad de conocer la percepción de los docentes acerca de los logros obtenidos por parte de sus alumnos, en relación con la construcción de aprendizajes significativos.

Gráfica 7

Por último, ¿considera que se logró un aprendizaje real (significativo) durante el periodo de pandemia?



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada, mayo 2022.

Pese a los obstáculos presentados tanto para maestros como para alumnos en cuestión de infraestructura y equipamiento, comunicación, factores psicoemocionales, vividos durante el periodo de emergencia sanitaria por Covid-19, la mayoría de los docentes (71.4 %) consideraron que sí se logró un aprendizaje significativo, mientras que el 28.60 % de maestros restantes opinaron que no se alcanzó ese objetivo.

Conclusiones

La EaD conlleva ventajas y desventajas, por una parte se encuentra la flexibilidad de tiempo y espacio, capacidad de investigación por parte de los alumnos, generación de habilidades para la construcción de aprendizajes de una manera autónoma, nuevas formas de interacción virtual, entre otras; por otra, es una modalidad que implica la mayor parte del tiempo una formación en solitario, requiere mucho tiempo sentado frente a un ordenador, limita la convivencia necesaria para la formación

de ciudadanos que interactúan dentro de una sociedad. La pandemia generada por Covid-19 obligó a implementar la EaD durante dos años aproximadamente, lo que obligó a docentes y alumnos a adaptarse de manera radical a esta modalidad.

En la etapa inicial de este periodo, los docentes tuvieron que ajustar contenidos e involucrarse en el mundo virtual al cien por ciento en un contexto de incertidumbre, varios de ellos sin haber tenido experiencia en la impartición de clases en línea y sin alguna capacitación previa. Esto generó la necesidad de adquirir también algunos artículos necesarios para poder llevar a cabo sus cursos.

Los maestros también tuvieron que replantear sus estrategias y recursos para la enseñanza desde la virtualidad. Si bien, el hecho de transmitir saberes desde un enfoque constructivista implica generar herramientas para que los alumnos construyan sus propios aprendizajes, hacerlo en la modalidad a distancia requiere aún mayor planeación, organización y reflexión por parte del docente, lo cual fue el mayor desafío en el periodo estudiado. Lo anterior aunado a las situaciones de salud y factores psicoemocionales que implicó el encierro para maestros y alumnos, lo que requirió un alto grado de empatía durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando también nuevos instrumentos de evaluación.

No obstante, los docentes consideran que se tuvieron buenos resultados en cuanto a los aprendizajes alcanzados, obteniendo el mayor beneficio de los recursos virtuales implementados, reconociendo así las ventajas que tienen las TIC dentro del ámbito educativo. Si bien es cierto, las computadoras, ni las herramientas digitales sustituyen la interacción presencial y el contacto humano con el docente y compañeros sí pueden servir de gran apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La situación generada por Covid-19 ha implicado un alto grado de empatía y solidaridad entre todos los actores del sistema educativo –autoridades, administrativos, docentes, alumnos, familia– y nos ha permitido valorar la capacidad de reinventarnos y reflexionar acerca de nuestra práctica docente. La experiencia vivida durante el periodo de cuarentena fue difícil, pero a su vez altamente gratificante al poder acompañar el proceso enseñanza-aprendizaje en medio de una crisis sanitaria. Este tiempo nos mostró que la educación es un motor de transformación social y que podemos seguir aprendiendo en cualquier lugar y bajo condiciones adversas.

Referencias

- Albert, M. E. y Zapata, M. (2008). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 8(19). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701903>
- Baptista, P., Almazán, A., y Loeza, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, (50, Especial), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional. Recursos tecnológicos en educación y logopedia*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16. <https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2004-05/vol19-20/no41/1.pdf>
- Estéfano, R. (2013). Conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje por profesores de educación superior a distancia. *Zona Próxima*, (19), 21-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85329192003>
- García, L. (1999). Fundamento y componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 43-61. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076/1951>
- Gómez, D. A., Alvarado, R. A., Martínez, M. y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportes metodológicos para su estudio en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 47-62. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.6261>
- Martínez, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>

- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (2017). *Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260919>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Pérez, M. I. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 99-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182005>
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-18. http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a1_La-evaluaci%C3%B3n-del-aprendizaje-de-los-estudiantes.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Boletín No. 291 Emite SEP criterios de evaluación en Educación Básica ante emergencia sanitaria. SEP <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-291-emite-sep-criterios-de-evaluacion-en-educacion-basica-ante-emergencia-sanitaria?idiom=es>

Capítulo 6

El docente-investigador y su formación en el campo educativo

Marco Antonio Salas Luévano¹

Marco Antonio Salas Quezada²

<https://doi.org/10.61728/AE24300063>

¹ Docente investigador de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. salasluevano@yahoo.com, orcid.org/0000-0003-3624-0463

² Docente Investigador de la Maestría en Tecnología Informática Educativa y Apoyo Académico de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. salasquezada87@gmail.com, orcid.org/0000-0002-7378-688X

Resumen

Este trabajo proporciona información sobre la formación como investigador desde los saberes interdisciplinarios y de calidad que el docente investigador presenta en el posgrado. Los conocimientos adquiridos son compartidos con los estudiantes en su formación y reproducidos en su vida profesional, como investigadores competentes en la resolución de problemas del campo educativo. El objetivo consistió en analizar desde la mirada del propio docente investigador, la formación y la resolución de problemas del campo educativo. La metodología permitió aplicar a 21 docentes investigadores un cuestionario con preguntas de opción múltiple a escala Likert, enviado al e mail y regresado por la misma vía para su tratamiento en Excel. Los principales hallazgos muestran que los investigadores educativos transitan desde lo formal e informal, dentro y fuera de su institución buscando la formación integral e interdisciplinaria, además de producir para la publicación indexada y en editoriales de prestigio internacional. Se concluye, en que el docente es formado en programas de calidad e involucra al estudiante en el análisis educativo, para resolver problemas y/o producir conocimiento del campo educativo para la socialización. Esto permite formar al estudiante en investigador de problemas educativos y sociedad.

Introducción

Son múltiples y diversos los problemas, así como los retos que las Instituciones de Educación Superior enfrentan a nivel posgrado, entre ellos, el saber y el hacer del docente-investigador encargado de la formación de los futuros investigadores en el campo educativo tanto del país como del estado de Zacatecas.

La experiencia en nuestro país data desde 1930 con el surgimiento del posgrado y a pesar de los avances en la investigación, han dejado mucho que desear sobre la formación del investigador, su conceptualización, y la socialización de las investigaciones. Desde la década de los sesenta, se adoptan los principios de la investigación tradicional cuyos conocimientos

se reproducen al transmitirse al interior del aula, sin estructura-contenido y con limitaciones en la construcción de propuestas y resultados, olvidando que se aprende a investigar-investigando, incluso en los proyectos de investigación como titulares o de apoyo en programas académicos de calidad, interrelacionándose con el objeto de investigación. Para el caso en concreto del estado de Zacatecas, nace “el primer posgrado de ‘Maestría en Ciencias Sociales’, en la UAZ en el año de 1982, este desde su inicio se constituyó en una alternativa para la formación de los investigadores” (Salas y Zhizkho, 2014, p. 74), para docentes y estudiantes interesados en la búsqueda del conocimiento para interpretar, criticar, analizar y explicar la realidad social a través de la investigación.

Desde entonces y hasta la actualidad, se programan cursos sobre metodología de la investigación científica con contenidos desfasados de la realidad social, con limitaciones y carentes de actualización de acuerdo con los aspectos teóricos y metodológicos; además de una serie de problemas que repercuten en el proceso formativo del nuevo investigador, entre ellos, el desconocimiento de los docentes sobre las formas de enseñar (didáctica) la investigación. El docente encargado de formar investigadores presenta deficiencias formativas en el ámbito investigativo, redundando en problemas investigados que carecen de impacto social, que poco ayuda al educando en el proceso formativo como investigador. Esto se constituye en un problema generalizado y, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) no es la excepción; la formación de los investigadores educativos en el contexto institucional es una preocupación de los propios investigadores por la formación recibida, de las estrategias para formar a los futuros investigadores, e incluso de la producción académica que genera el propio docente-investigador, la cual si bien contribuye a elevar los indicadores de calidad de la institución, aún se desconoce el impacto de la producción del conocimiento que genera y en qué medida contribuye a la resolución de problemas sociales.

En el contexto nacional, en la mayoría de las IES del país, públicas y privadas existen problemas de formación de investigadores, lo que propicia la disminución de la producción académica de calidad que inhibe la incorporación al SNI, al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA). En ese

sentido, este trabajo conducirá al conocimiento sobre la formación del docente investigador en el posgrado, la formación que ofrecen a los futuros investigadores en proceso, y dará pauta a los docentes que deseen ingresar en el campo de la investigación para incrementar el desempeño académico investigativo.

En esta investigación, es a través de la consulta que se puede apreciar la calidad de la formación del investigador educativo, analizar la formación del docente investigador y la producción generada en la resolución de problemas del campo educativo.

Las categorías de análisis

En el ámbito teórico, la formación del docente investigador ha estado permeado por teorías y conceptos desde la formación o autoformación. La formación mediante la revisión literaria de teóricos y la formación adquirida mediante la familiaridad de los procesos vividos del propio investigador y los objetos de investigación, que acerca a los planteamientos de Honore-Ferry (1980), Bourdieu-Fanfani (s. f.), Carrizales (s. f.), Moreno (2005), Yuren, Saenger y Navia (2005) y de Rojas Soriano (2005).

Toda formación profesional corresponde a un campo del conocimiento; partir de una definición sobre formación y campo, con ideas claras, propuestas por teóricos que han acuñado el concepto en la época posmoderna como Honore-Ferry, Bourdieu-Fanfani, entre otros que han aportado su propio concepto. La propuesta de Bernard Honore (1980), sobre formatividad es que “los hechos que conciernen a la formación, considerada como función evolutiva del Hombre” (p. 125). De acuerdo a esta concepción, la formación se refiere a la propiedad evolutiva de los individuos conscientes en su propia existencia, histórica, individual y colectiva; de los saberes acumulados durante el proceso formativo; algo así como algo adquirido, un capital cultural acopiado durante la historia de su existencia-vida plagada de múltiples experiencias, vivencias y constructos.

Por su parte, Honore (1980) plantea que la formación es considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo “para” o algo que “se tiene” o es “adquirido”. Se habla de formación y se alude a diferentes campos: formación docente, formación pedagógica, formación interdis-

ciplinar, formación odontológica, formación como investigador, etc; ideas o conceptos similares que de acuerdo con Carrizalez Retamoza, (s. f.): “la formación generalmente se le caracteriza a partir de apellidos estelares, ya sean de: Docentes, Profesionistas, Investigadores, etcétera” (p. 1). Apellidos que según Honore, es frecuente pensar la formación bajo la lupa de ciertos apodos: capacitación, actualización y perfeccionamiento. Por su parte, (Honore; Ferry, 1980) consideran “la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, más generalmente, de la cultura dominante” (p. 50).

Otro autor que alude a la formación es Moreno (2005), esboza que la formación se constituye por los procedimientos o mediaciones que se utilizan para apoyar al sujeto que aprende. Un individuo que convive cotidianamente dentro de un proceso de aprendizaje con el objeto de investigación. Tal es el caso del docente investigador que vive cotidianamente con el proceso de enseñar a investigar investigando. Por su parte Yuren, Saenger y Navia (2005) plantean que la formación es un proceso o práctica sociocultural que trasciende lo educativo. Se refiere a la experiencia de socialización enmarcada por la vinculación del sujeto con los otros dentro de un ámbito personal-vivencial. En efecto, concordamos con los autores en que durante el proceso formativo se dan mediaciones y se socializa con pares en la producción y generación del conocimiento. En el proceso de formación del investigador educativo es indispensable la autoformación, y la heteroformación; una implica la acción constante del aprendiz de investigador frente a objetos de investigación, frente a sus pares y donde el docente investigador se hace cargo de la dirección de su formación (Navia, 2006), esto remite a la experiencia colectiva o social del grupo de individuos que hacen investigación a cargo de alguna institución donde los saberes permean su proceso formativo.

La formación es integral y trasciende otros derroteros, que implica trabajo interdisciplinario, Rojas Soriano (2005), plantea que, “la interacción existente entre dos o más disciplinas diferentes” (p. 96); y se

expone que la interdisciplina está compuesta por personas que han recibido una formación en diferentes dominios del conocimiento (disciplinas), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos,

términos, y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común, y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de las diferentes disciplinas. (Interdisciplinariedad, ANUIES, p. 7)

Esta situación requiere análisis para romper el orden establecido, abrir nuevas formas de hacer y pensar, innovar, adquirir nuevas experiencias, mirar el propio hacer con la intención del cambio, sin negar el miedo y la resistencia a la ruptura. La *formación es prioritaria* para ser un investigador integral, que trabaja dentro o fuera de la institución; la formación es un proceso que se presenta en diversos escenarios y contextos, la *formación informal* (formación en la vida familiar, y social) (Rojas S, 2005, p. 99); y en las instituciones lo que permite un mayor acercamiento a los problemas en el acontecer diario, de sus limitantes, sin partir de ideas preconcebidas acerca de “qué” debe saber y hacer el docente-investigador. A este tipo de formación Rojas Soriano (2005), la denomina “formación formal (en las universidades y otras instituciones)” (p. 99). La formación fuera de toda institución, adquirida de preferencia en programas de posgrado de calidad permite la formación del investigador integral.

Sobre la conceptualización de campo, Tenti Fanfani (s/f), retoma a Bourdieu y plantea que “Cada campo científico es un espacio de juego que incluye a sujetos e instituciones especializadas en la producción, la difusión y consagración de conocimientos” (p. 379). La ciencia no fuera ciencia sin la consolidación y constitución en agrupaciones, asociaciones, academias, cuerpos académicos, grupos de investigación y centros de investigación. Desde aquí, la formación es considerada como un concepto general, y al campo(s) como un conjunto de espacios, que se abordan particularizando en el campo que se desee incursionar. Cada campo (lo artístico, medico, educativo, odontológico, sociológico, filosófico, investigación, etc.) posee una estructura, donde existen diferentes sujetos comprometidos en su lucha interna, unos por continuar, otros por acceder y transitar a niveles de excelencia y participar en la conformación de comunidades científicas para intercambiar trabajos, citarse entre sí, utilizar un lenguaje similar y compartir estilos, estrategias, paradigmas; aspectos que llevan a concebir a la formación como un proceso desarrollado en el propio campo.

El campo se refiere a aspectos amplios y generales, la formación de los investigadores es para la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes, crítico, reflexivo; con teorías, métodos, episteme, estrategias, instrumentos, estructuras de proyectos y productos; estos se organizan, producen y se citan entre sí, de igual manera, los Cuerpos Académicos que cumplen algunas funciones del campo, en este, los investigadores tienen el grado de doctor, con Perfil PRODEP y con Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC); con fortalezas compartibles, para organizarse y conformar un equipo inter o multidisciplinario para el trabajo colegiado, colaborativo y con compromiso propio de grupo e institucional, capaz de interactuar entre pares académicos y de investigación, con objetivos en común compartiendo experiencias, mejorando estrategias investigativas, apoyando trabajos de investigación y asesoría en tesis de maestría-doctorado.

La institución legitima la conformación de los Cuerpos Académicos que tratan de dar solución de problemas planteados en las investigaciones y su impacto en indicadores de calidad institucional. La formación del investigador como política institucional prioriza la capacitación, actualización psicopedagógica, sociológica, filosófica y saberes del campo (metodología de la investigación - paradigmas); es decir, una formación interdisciplinaria e integral para la transmisión, sistematización, transferencia, enseñanza, producción y enfrentar los retos del futuro en el país y el contexto mundial.

Metodología

La metodología aplicada en esta investigación es cuantitativa, que de acuerdo con (Hernández, 2014 “el investigador elabora su propuesta de investigación y aplica instrumento de obtención de información mediante un diseño cuantificable” (p. 24); y utiliza la recolección de datos basándose en la medición numeración y el análisis estadístico con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teoría (Hernández, 2014, p. 37).

El universo de estudio corresponde a 21 docentes investigadores de la MIHE (PNPC) (CONACYT) de la Unidad Académica de Docencia

Superior de la UAZ, distribuidos en cinco Orientaciones Políticas educativas (4), Desarrollo Humano y Cultura (4), Comunicación y Praxis (3), Filosofía e Historia de las Ideas (6) y Literatura Hispanoamericana (4) que corresponden al Núcleo Académico Básico (NAB) que para elegirlos se retoma uno de los criterios importantes “cuando la población es reducida y conocida por el investigador” (Hernández et al., 2006).

Criterios de inclusión: Docentes de Tiempo Completo, con doctorado y Perfil PRODEP con pertenencia o no al SNI y que integran el NAB.

Criterios de exclusión: Docentes del NAB con el grado de maestro aun y cuando tengan Perfil PRODEP. Docentes del NAB ubicados en el Sistema Nacional de Creadores no obstante tengan Perfil PRODEP.

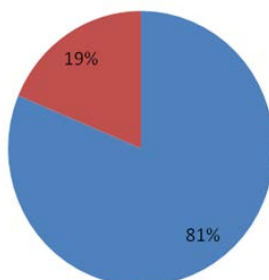
El instrumento fue aplicado en agosto de 2021 a los docentes investigadores, fue diseñado con preguntas de opción múltiple a escala Likert y enviado por e-mail a los docentes, este fue contestado y regresado para su análisis considerando la perspectiva de los investigadores del proyecto retomando aspectos de los teóricos y mostrar interconexiones entre los datos numéricos en la interpretación.

Resultados

Figura 1

Saberes del buen investigador en el campo educativo

■ totalmente de acuerdo ■ de acuerdo



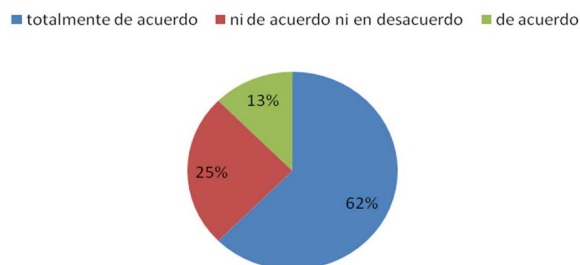
Nota. Los saberes diversos del investigador.

Fuente: Elaboración propia.

El investigador debe contar con formación (conocimientos de teorías, métodos, estrategias, etc.), para resolver problemas del campo educativo, en la figura 1 se observa una aproximación a las aportaciones de Fanfani, quien plantea que la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes, crítico, reflexivo, teorías, métodos, episteme, estrategias, instrumentos, se corrobora con el 81 % de los investigadores está “totalmente de acuerdo” y el 19 % “de acuerdo”. La aplicación de diversas herramientas en actividades de investigación es indispensable en diversos escenarios problemáticos.

Figura 2.

La interdisciplina en la formación del investigador del campo educativo



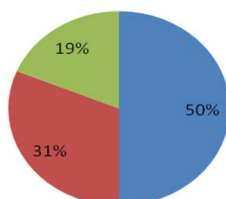
Nota. Interdisciplina en la formación del investigador. Fuente: Elaboración propia.

En la formación interdisciplinaria para abordar los problemas en su complejidad, implica esfuerzo común y colegiado, esto se observa en la figura 2, donde 62 % de los investigados está “totalmente de acuerdo”, y el 13 % está “de acuerdo”, mientras que el 25 % está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. La interdisciplina es importante difícil y compleja, pero “es importante reconocer los saberes del formador de investigadores” (Sánchez y Espinoza, 2005), esto influye en los investigadores, pero además en el proceso del aprendiz de investigador a cargo del formador de investigadores.

Figura 3

Carga laboral suficiente para realizar investigación educativa

■ totalmente de acuerdo ■ de acuerdo ■ en desacuerdo



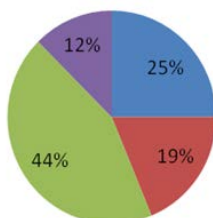
Nota. Carga laboral para la investigación. *Fuente:* Elaboracion propia.

La carga laboral del docente investigador es fundamental para aprender y saber hacer investigación, de acuerdo con la figura 3, el 50 % de los investigadores está “totalmente de acuerdo” con la carga laboral asignada, el 31 % esta “de acuerdo” y el 19 % “en desacuerdo”. Los docentes investigadores de la MIHE integran el (NAB) son de Tiempo Completo + 10 hrs s/m, de estas entre 10 y 20 h/s/m se utilizan para hacer investigación. El saber hacer de Ferry), considera que cada individuo debe hacer algo que le permita su desarrollo, y si cuenta con suficiente carga para realizarlo será benéfica para el investigador y para la institución.

Figura 4

La formación del investigador en la institución de adscripción laboral

■ ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ de acuerdo
■ totalmente de acuerdo ■ en desacuerdo

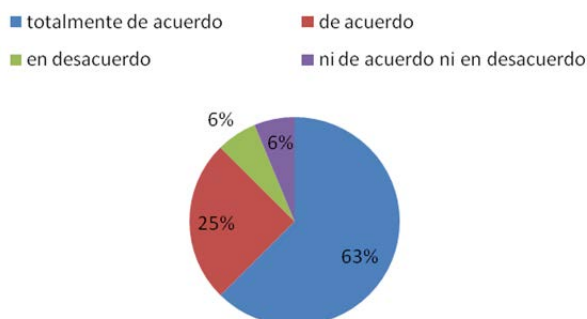


Nota. Formación del investigador en la institución *Fuente:* Elaboración propia.

El 44 % de los docentes investigadores encuestados plantean que la formación como investigador debe ser en la institución de adscripción; por su parte el 25 %, esta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 19 %, “de acuerdo”, y el 12 % esta “en desacuerdo”; estos últimos, consideran que la endogamia académica prevalece cuando los docentes son formados al interior de su propio campo laboral, creando y reproduciendo vicios. La formación del investigador es con capacidad de producir y proponer proyectos, programas, certificaciones, prácticas, extensionismo, entre otras.

Figura 5

Formación del investigador en programas de calidad PNPC

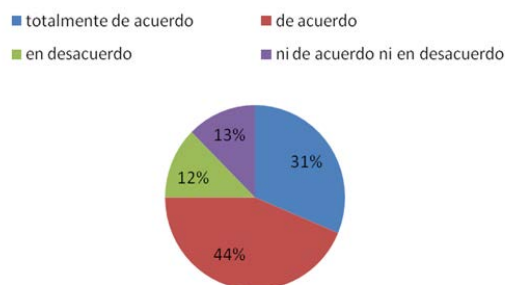


Nota. Formación del investigador. *Fuente:* Elaboración propia.

La formación como investigador en programas académicos de calidad (PNPC), permite contar con más y mejores investigadores, sobre esto, el 63 % de los docentes investigadores están “totalmente de acuerdo”, el 25 % esta “de acuerdo”, mientras que el 6 % “en desacuerdo” y otro 6 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. La investigación es indispensable para formarse y formar recursos humanos de excelencia, permite elaborar propuestas que elevan indicadores de calidad institucional.

Figura 6

Formación del investigador en programas académicos del extranjero

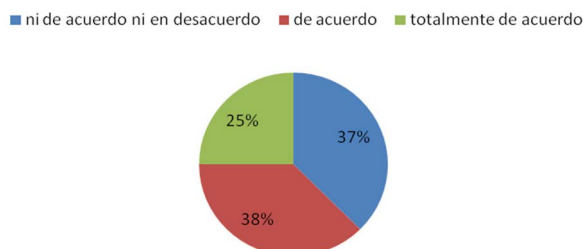


Nota. Formación en el extranjero. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 6, el 44 % y el 31 % están (totalmente de acuerdo) y “de acuerdo” en que la formación de los investigadores se realice en programas académicos de prestigio en el extranjero; es evidente que varios de los docentes-investigadores de la MIHE han egresado de IES extranjeras y pertenecen al SNI, entre estas la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, etc. Se reconoce, limitaciones, falta de recursos, motivaciones, para realizar cursos o formarse en programas de excelencia y en el extranjero.

Figura 7

Egresar de programas de calidad o del extranjero genera productos para su publicación



Nota. Productos de calidad para la publicación. Fuente: Elaboración propia.

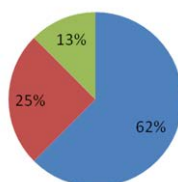
Egresar de programas educativos de calidad o del extranjero genera mejores condiciones para la publicación de productos de calidad, donde

el 38 % está de acuerdo, el 37 % esta ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 25 % totalmente de acuerdo. Los docentes investigadores consideran que la producción generada desde la investigación, es de calidad para su publicación en revistas indexadas y editoriales de prestigio internacional.

Figura 8

Formación y el acceso en programas de incentivación

■ totalmente de acuerdo ■ de acuerdo ■ ni de acuerdo ni en desacuerdo



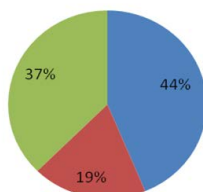
Nota. La formación del investigador y el acceso a SNI, Prodep. *Fuente:* Elaboración propia.

En esta figura se observa que el 62 % de los docentes investigadores están “totalmente de acuerdo” en que la formación adquirida le permite acceder a los programas diversos de incentivación docente, el 25 % esta “de acuerdo” y el 13 %, esta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. La mayoría de los docentes consideran que la formación permite acceder en mejores condiciones y lograr mejores niveles de incentivación (estímulos de la carrera docente o al Sistema Nacional de Investigadores, etc.).

Figura 9.

La investigación y la resolución de problemas o generación de conocimiento

■ totalmente de acuerdo ■ ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ de acuerdo



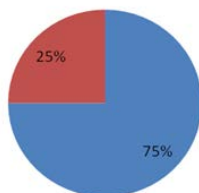
Nota. Aspectos de la investigación. *Fuente:* Elaboración propia.

La investigación que se realiza en la MIHE permite resolver problemas o generar conocimiento del campo educativo, esto, es evidente con el 44 % que está “totalmente de acuerdo”, mientras que el 37 % “de acuerdo” y el 19 % “ni en de acuerdo ni en desacuerdo” respectivamente. El producto de la investigación se traduce en respuestas a problemas educativos y la sociedad, aunque se reconoce el poco impacto en la producción y generación del conocimiento en las problemáticas sociales.

Figura 10

Responsabilidad en la formación de nuevos investigadores

■ totalmente de acuerdo ■ de acuerdo



Nota. Formación de investigadores. Fuente: Elaboración propia.

La responsabilidad del docente investigador en la formación de los investigadores, es necesaria e importante, al respecto el 75 % está “totalmente de acuerdo” y el 25 % está “de acuerdo”, por lo tanto, los docentes investigadores de la MIHE que imparten cátedra, adoptan la responsabilidad como valor universal durante el proceso formativo de los estudiantes. Educar para la investigación consiste en enseñar los contenidos indispensables para la adquisición de un conocimiento profundo con el fin de contribuir a la innovación y difusión del conocimiento entre la comunidad científica del país.

Figura 11

La formación del docente investigador y la formación de sus estudiantes



Nota. Formación de investigadores para estudiantes competentes. *Fuente:* Elaboración propia.

La formación como investigadores capaces de resolver problemas o generar conocimiento nuevo, en la formación del estudiante, es necesaria. En la figura 11 se observa que el 69 % está “de acuerdo”, mientras que el 31 % está “totalmente de acuerdo”. El investigador competente es capaz de incidir en problemas o generar conocimiento en el campo educativo, pero, además, a formar investigadores expertos en el campo educativo. Las bases teóricas y metodológicas en la formación como investigador educativo son indispensables.

Figura 12

La ética y los valores en el excelente investigador educativo



Nota. Aspectos relevantes en la formación del investigador. *Fuente:* Elaboración propia.

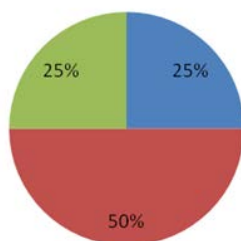
La ética y valores (humildad, puntualidad y profesionalismo) en la exce-

lencia como investigador educativo es indispensable, de ahí que el 88 % de los docentes investigadores están “totalmente de acuerdo”, mientras que el 12 % respondió estar “de acuerdo”. La formación de investigadores es necesaria con valores para la excelencia investigativa, la investigación sin ética no tiene sentido, los sesgos en el proceso investigativo y en los resultados de nada sirven.

Figura 13

Citado por colegas del campo educativo

■ de acuerdo ■ totalmente de acuerdo ■ ni de acuerdo ni en desacuerdo



Nota. Citación entre pares académicos. Fuente: Elaboración propia.

En esta última figura 14 el 50 % está “totalmente de acuerdo” en la citación de sus publicaciones por los colegas, por su parte el 25 % esta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y el 25 % esta “de acuerdo”. El proceso de citación es indispensable para la incentivación del propio docente, y se presenta principalmente en trabajos elaborados por integrantes de Cuerpos Académicos quienes realizan además actividades de manera colectiva, colaborativa y cooperativa, evidencia mostrada mediante la citación de colegas y pares académicos.

Discusión

En el trabajo de Hernández (2009), se expone que la función del docente investigador en la universidad en la formación de profesionales, es de facilitador del aprendizaje, desde la interdisciplinariedad, teniendo como base la articulación de diferentes estrategias pedagógicas, es formar y

enseñar, como funciones de los docentes en la universidad, estos requieren un discurso pedagógico, como dispositivo que genere conocimiento y formación de personas, ciudadanos y profesionales. Para el autor, el docente desde la investigación, procura la productividad académica e investigativa del estudiante. Esto se relaciona con lo encontrado en esta investigación. Lo anterior implica que, el docente investigador debe tener conocimientos, estrategias metodológicas, entre otros. Por otro lado, señala que los docentes deben proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la compleja realidad de la región, del país y del mundo.

Se está de acuerdo con Raposo, Fuentes y González (2006, 200) en la idea de superación que el docente investigador tiene para sí mismo, esta toma el rol de orientador de procesos; no es poseedor del conocimiento, por el contrario, los comparte, el principal rol del docente investigador es comprender la complejidad de los procesos educativos de la enseñanza el aprendizaje. En relación con la formación desde la calidad del docente para compartir sus conocimientos en la formación de los estudiantes como futuros investigadores, se está de acuerdo con Castro et al., (2004, p. 96), al respecto, señalan que, el docente universitario “no puede limitar a enseñar y menos a tratar de enseñar lo que él no ha logrado y conocido a profundidad”, el docente investigador, debe formarse en situaciones de hacer investigación, buscar y producir conocimiento y este sea aplicado en el medio en el que se desenvuelve.

Conclusiones

Los hallazgos muestran que los investigadores educativos en la institución presentan problemas en la formación como investigadores, entre otros; esto implica proponer políticas de atención en la formación de los docentes investigadores. La mayoría de estos, han sido formados dentro y fuera del país, desde lo formal e informal, dentro y fuera de la institución donde labora y su reto principal como docente-investigador es la formación de manera integral e interdisciplinaria para resolver problemas o genera conocimiento.

La investigación presenta limitantes en la formación del docente investigador, hecho extrapolado en la formación de los estudiantes, se reconoce

que, por medio de ella, reconociéndose buscar la formación en instituciones de calidad y del extranjero para la excelencia del estudiantado como investigadores. La formación del investigador hoy en día debe evitar las prisas burocráticas, se reconoce que el investigador no se improvisa, es producto de procesos formativos integrales e interdisciplinarios, con aspectos teóricos-prácticos, intelectuales, manuales y conceptuales para abordar los problemas urgentes que la educación demanda.

Los retos de los investigadores se orientan al desarrollo de investigación con resultados pertinentes para la publicación, aunque, faltan incentivos institucionales para generar y mejora la formación del docente investigador en la excelencia, y permita compartir sus conocimientos, estrategias, teorías, metodologías y epistemes con los estudiantes y reducir la deficiencia entre ambos. Esto es necesario para la formación propia de ambos sujetos apoyados de los requerimientos de los proyectos para que la investigación se realice, estos son, los materiales, los recursos económicos, los recursos humanos y logísticos de las propuestas de investigación orientadas hacia el desarrollo socio económico, político y cultural del estado y el país.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Anuario Estadístico. Población en la educación superior. Posgrado ciclo escolar 2014-2015*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Castro, L., Carvajal, C. y Ugarte, J. (2004). *La cultura de la investigación científica en la educación superior en Colombia. Una aproximación desde seis universidades del país* Universidad de los Andes. Programa de Maestría en Dirección Universitaria.
- Carrizales, C. (s. f.). Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Intelectual. Debate Pedagógico.
- Gilles, F. (1989). *El malestar docente*. Laia.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Interamericana Editores S.A. DE C. V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2007). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, A. I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21 <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Honore, B. y Gilles F. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. El trayecto de la formación*. Piados. Educador.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículo transversal de formación para la investigación. *Revista REICE electrónica*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/ Moreno/
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Pomares.
- Raposo, M., Fuentes, E. y González, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2). 525-537. <http://www.unex.es/didactica/RELAC/>
- Rojas Soriano, R. (2005). *Formación de Investigadores Educativos. Una Propuesta de Investigación*. Edit Plaza y Valdés.
- Salas L. y Zhizkho. E. (2012). *Escenario Universitario: La UAZ que*

- todos queremos. Una visión desde el posgrado.* Edit. Zezen Baltza.
- Sánchez, G. y Espinoza, M. (2005). Algunos problemas en la formación de investigadores en el ejercicio de la investigación. *Revista Quivera*, 7(1), 358-378.
- Tenti Fanfani, E. (s. f.). *El campo de las ciencias de la Editores, educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis.* Mimeo.
- Yeuren, T., Saenger, C. y Navia, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente.* Pomares.

Capítulo 7

El docente universitario. Entre formación, práctica, competencias y evaluación

María Medina Alvarado¹

<https://doi.org/10.61728/AE24300070>

¹ Profesora de Instrucción Primaria en la Secretaría de Educación y Cultura en el estado de Zacatecas. Orcid.org/0000-0002-7322-2996, e-mail: mary.med.alv@gmail.com

Resumen

El docente universitario juega un rol fundamental en la formación de profesionistas; sin embargo, la descripción de su perfil no se ha definido por completo. Este capítulo se interesa específicamente por ampliar el conocimiento acerca del enseñante universitario, para lograrlo se abordan las posturas de los teóricos sobre el tema, las políticas educativas internacionales, nacionales y locales sobre el docente universitario, y el análisis del trabajo de campo realizado en esta investigación. El objetivo de la presente, es caracterizar al profesor de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la UAZ, a partir de su formación, práctica, competencias y evaluación. La metodología usada fue cuantitativa con un alcance descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario para la recolección de información. El instrumento fue respondido por 35 docentes de la Unidad Académica en cuestión y en los resultados se informa sobre la formación académica y profesional del profesor de la UADS; la práctica del docente, las competencias de este profesor universitario, y la evaluación a la que es sometido el docente.

Introducción

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES), continúan en una expansión de la matrícula con la idea de conformar una sociedad cada vez más preparada. El compromiso establecido entre la sociedad y las IES involucra no solo el otorgar un servicio educativo, sino también responder a necesidades específicas y buscar la añorada calidad. Para lograrlo, organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), y nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), analizan el proceso de enseñanza en el nivel superior y prestan atención hacia el docente universitario, concibiéndolo como responsable del proceso y los resultados educativos, al menos así se percibe en las

publicaciones emitidas por estos organismos donde se habla de una baja calidad en el profesor, con deficiencias en la formación de egresados y niveles académicos bajos en comparación con otros países. Se pide sean competentes y cuenten con experiencia laboral a fin de proporcionarle al alumno mayores saberes prácticos.

La intención de las políticas internacionales respecto a este profesional, se dirige a insistir en la formación de docentes competentes en aspectos tecnológicos, laborales, disciplinares y pedagógicos para encaminarlos a la docencia de calidad a nivel global. Para estos organismos el profesor debe ser un profesional en el aula, y de ser posible ser un experto en la industria, que le permita preparar a los egresados para un mundo de mercado.

En el ámbito nacional se describen las funciones y actividades que debe realizar el docente universitario, destacando la docencia, investigación, tutoría y la gestión; sin embargo, en los lineamientos de evaluación se dirige al profesor a un cumplimiento riguroso y cuantificable de cada una de estas labores a fin de contar con la aprobación de las instituciones que lo evalúan. De tal manera que la figura del docente es de un profesional constantemente evaluado que se distinga como docente investigador.

De manera local, se observa un interés por profesionalizar al docente y formarlo en competencias, respondiendo a las propuestas internacionales y a la era global en que se desarrollan. Es decir, en el contexto micro, el docente es un profesional que debe prepararse según le demanden las políticas internacionales, debe ser competente, investigador y evaluado por cuanto programa exista en la universidad que labore. En conjunto, estas políticas definen un tipo de perfil docente muy específico, cuantificable y medible, a fin de lograr los requerimientos que cada institución elige para otorgarle el estatus de eficiente, deseable, competente o de calidad.

No obstante, para conocer a este profesional, también se requiere hacer un análisis completo de cada elemento que lo conforman (formación, práctica, competencias y evaluación), ya que “la comprensión del acto del docente universitario exige un reconocimiento de su complejidad por la vinculación con lo político, institucional, disciplinar, pedagógico y lo macrosocial”. (Venegas, 1995, p. 31), por lo cual debe contextualizarse de acuerdo con el espacio y momento histórico en que se vive.

Y con la finalidad de contar con un profesional que realice de manera habitual cada uno de los elementos mencionados, se contempló pertinente profundizar sobre el perfil del docente de posgrado, ya que es un profesor de nivel superior que está frente a grupo, realiza investigación, tutoría y está sometido a estos procesos de formación y evaluación que dictan las políticas educativas. Por ello, se consideró significativo realizar la investigación con los docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Marco conceptual

La descripción del docente universitario está constituida por cuatro conceptos principales: formación, práctica, competencias y formación.

Figura 1

Profesor universitario

**Elementos que caracterizan el perfil del docente universitario.*



Nota: Elaboración propia con base en documentos de: Hernández, Castilla y Uribe (2013), Contreras (2001), Giroux (1997), Shulman (1989), Schön (1982), Stenhouse (2003), Zabalza (2003).

La formación que recibe el docente sea inicial o permanente, se encuentra vinculada a necesidades institucionales o a las aspiraciones laborales del docente y lo encaminan a pertenecer a programas de estímulos, lo que representa una obligación adicional por realizar tareas de investigación y cumplir con cierto número de productos para continuar en el programa o sistema de investigación; sin embargo, estos procesos formativos y de desarrollo profesional también deben considerarse en relación con las maneras de concebir la práctica educativa, ya sea de forma técnica, académica, práctica o de reconstrucción social (Pérez, 2008).

La práctica del docente de este nivel educativo es asociada a una libertad de cátedra; sin embargo, tanto en otros niveles como en este, no deja de ser un oficio insalvable de condicionantes, con una autonomía ilusoria que se presenta en menor o mayor grado según el modelo de práctica que realice el docente, ya sea como experto técnico, como reflexivo o como crítico (Contreras, 2001). Estos modelos tienen un fundamento puramente pedagógico para conocer el trabajo del docente en aula. En ellos, se incluyen atributos como el conocimiento en la materia, pedagógico y curricular que propone Shulman (1989), al profesor intelectual del que habla Giroux (1997), similar al profesional reflexivo que cita Schön (1982), ese profesional que llega al metacognoscimiento, hasta llegar a un modelo crítico donde aparece el docente investigador que Stenhouse (2003) describe como un profesor que reflexiona, da solución a sus problemas en el aula y además genera espacios democráticos siendo ético en su trabajo.

Las competencias han mostrado diferentes usos, el primero es una reacción en contra de los aprendizajes o métodos tradicionales; el segundo es utilitarista enfocado a la formación, y el tercero como un enfoque o metodología de enseñanza (Gimeno, 2008). Al trasladarse este enfoque al nivel superior, se aborda desde una postura formativa que tienen que ver con el desarrollarse de manera profesional, es decir, tomar realmente a la docencia como una profesión y ello incluye asumir las competencias precisas para ejercer adecuadamente su trabajo, lo cual está relacionado con su formación y debería formar parte de un plan estratégico para incrementar la efectividad de estos cursos, de lo contrario para qué acudir a talleres o cursos de formación si las clases no mejoran (Zabalza, 2003).

En esta investigación se delimitaron las diez competencias o actividades que realiza como docente de nivel superior: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y, por último, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La evaluación en el nivel educativo superior tiene que ver con un proceso de negociación, en el cual se utilizan indicadores de rendimiento para evaluar al profesor, estos indicadores son cuantificables, miden el cumplimiento de sus tareas como docente, investigador, gestor y tutor (Apodaca y Grao, 1996). A partir de estas el docente puede obtener una recategorización, acceder o permanecer en algún programa. Estas evaluaciones generalmente se realizan por parte de autoridades externas, y son asociadas a una rendición de cuentas, una estrategia de promoción, y en algunos casos a una herramienta de mejora (De Miguel, 1998). Permanecen exitosas porque son un indicador de calidad para la institución o para las estadísticas y para el docente son una motivación económica que lo incentiva a participar.

Propuesta metodológica

Para el presente trabajo de investigación se ha elegido el enfoque cuantitativo descriptivo, adecuado para abordar el objetivo general del objeto de estudio cuyo propósito es describir el perfil del docente y su caracterización. El instrumento que se desprende de esta técnica, fue el cuestionario. Para ello, se optó por aplicarlo de manera escrita, enviado de manera digital a los docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior por medio de correo electrónico y diseñado en Google formularios.

En cuanto a su estructura, se consideraron cuatro dimensiones: formación, práctica, competencias y evaluación. En cuanto a la unidad de análisis, comprende a los docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior, perteneciente a la UAZ. Al respecto, los tres programas se encuentran acreditados ante el Consejo Nacional de Humanidades, Cien-

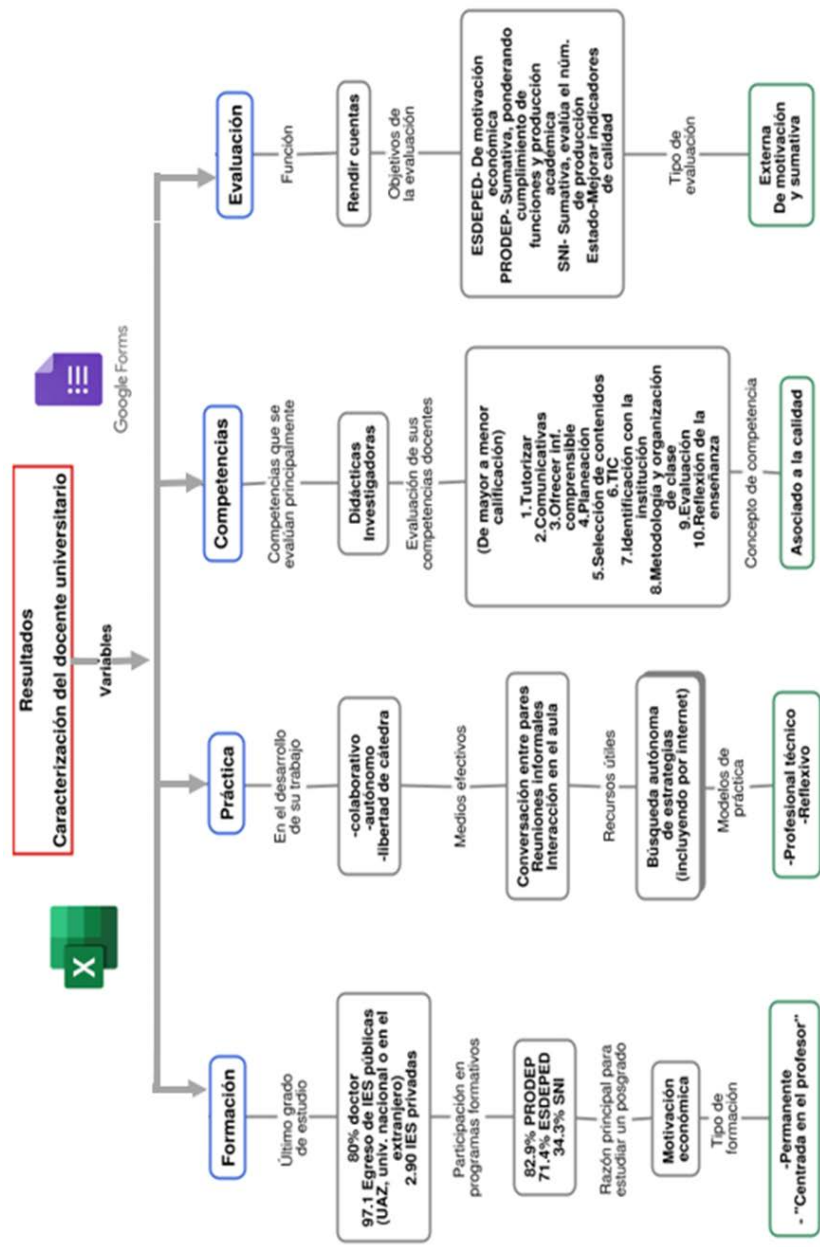
cias y Tecnologías (CONAHCyT), dos de ellos son profesionalizantes: Maestría en Tecnología Informática Educativa y Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y, uno en investigación.

En suma, los sujetos de investigación son los docentes investigadores que laboran en los distintos posgrados de esta Unidad Académica. Cabe precisar que la Unidad cuenta con un total de 66 docentes, una población al alcance para ser investigada, por lo que se eligió emplear un censo para recabar la mayor información posible y se recibieron 35 cuestionarios contestados.

Para llevar a cabo el análisis de la información, se realizó un concentrado que se exportó del formulario de Google, los datos se trasladaron a Excel para realizar un análisis de frecuencias en las respuestas a cada pregunta.

Resultados

Enseguida, se muestra un mapa conceptual en el que se concentran los resultados de la investigación realizada, concentrados a partir de los cuatro rubros elegidos para llevar a cabo la investigación: formación, práctica, competencias y evaluación.



Nota: elaboración propia

Conclusiones

Definir al docente universitario incluye la participación de diferentes aspectos teóricos, unir la visión de las políticas internacionales, nacionales y locales respecto al tema, con las posturas teóricas que definen los atributos de este profesional, y finalmente contrastarlo con la realidad que expresan los propios docentes sobre su perfil.

En conjunto, las políticas educativas describen a un profesional multifuncional que debe ser docente, investigador, tutorizar y ser gestor en los procesos educativos, para ello lo incentiva constantemente con programas formativos y de evaluación docente a fin de valorar la calidad en dichas funciones. Estas tareas por parte de los organismos internacionales y evaluadores nacionales constituyen una valoración externa y un punto de referencia clave para medir su eficiencia.

En las investigaciones que hay respecto al docente universitario no se precisa un perfil específico, se enlistan modelos basados en las competencias de algunos teóricos, se expone la necesidad institucional por precisar las características de este profesional y se incluye no solo la percepción de los organismos internacionales, también se acercan a los alumnos y a los propios docentes para describirlo mejor.

Los teóricos definen a un profesor que no se ha formado precisamente para ejercer la docencia, por lo que puede recurrir a su construcción personal de lo que fueron sus experiencias como alumno para guiar su trabajo; no obstante, este profesional está expuesto a una formación permanente que determina su trayectoria, perfil y estilo de enseñanza-aprendizaje, por lo que se establecen modelos de práctica distintos a los de otros niveles educativos, se le relaciona con una formación y evaluación constante que lo define, y se enlistan competencias sobre su desempeño docente, valorando precisamente esa formación para la que se preparó inicialmente, pero que decide realizar y construye constantemente en la práctica.

A partir de estos referentes se encuentran cuatro elementos que están relacionados al docente universitario, un proceso formativo para laborar en este nivel educativo, una práctica docente para la cual no fue preparado específicamente, pero que realiza de manera permanente, las competencias que le son atribuidas para enmarcarse en la calidad, y la evaluación en la

que constantemente participa, generalmente realizada de manera externa como símbolo de objetividad. En conjunto, estos elementos describen al docente universitario y establecen algunas relaciones entre sí porque se complementan e interactúan para definir a este profesional.

La formación académica y profesional del docente de la UADS

De acuerdo al objetivo específico que aborda el analizar el proceso formativo del docente en relación con las políticas de evaluación, se encontró lo siguiente: La formación del docente universitario es de dos tipos: inicial y permanente.

Su formación inicial varía de acuerdo con el ámbito disciplinar que lo convirtió en profesional y coincide en un alto grado de estudios, por lo menos un 80 % de la planta docente es doctor o bien cuenta con un grado mayor. Esta formación académica le permite contar con el perfil adecuado para dar clases en el nivel superior y lo prepara para ser docente investigador, lo cual es afín para desempeñarse en un posgrado y denota primacía sobre la formación pedagógica que es normalmente atribuida a un docente. De acuerdo con esta formación inicial, se confirma un fenómeno paradójico en el cual la formación pedagógica es inversamente proporcional al nivel educativo a instruir, siendo más relevante contar con experiencia en investigación que en docencia para ser docente universitario.

Su formación permanente está caracterizada por una participación activa en programas de estímulos, a los cuales se ha acercado por una motivación de tipo económica y en menor medida de tipo formativa. Esta formación que se dirige al crecimiento y la mejora del desempeño de los docentes han sido identificados como una compensación salarial, y aunque entre las actividades se establece el desarrollar la docencia, los profesores no buscan una formación permanente para elevar la calidad docente, entonces, habría que indagar cuáles son los efectos en sus prácticas de enseñanza y valorar el impacto que tienen estos programas ya que en esta investigación solo se asume que los alienta la retribución económica y valdría la pena analizar a profundidad sus resultados en el desempeño docente.

La práctica del docente

En relación con el objetivo específico que busca conocer la práctica del docente y su perfil profesional, se encontraron las siguientes características y modelos de práctica:

La práctica del docente universitario ha pasado por un cambio paradigmático en la manera de impartir las clases, en los medios a los que se acerca para lograrlo, así como en su libertad para tomar decisiones o buscar la solución a las situaciones que se le presentan en el aula. Este cambio se relaciona con el auge que ha tenido la sociedad del conocimiento, la importancia que se le ha otorgado a los conocimientos que se adquieren en la formación profesional, así como a los medios para obtenerla, por ello, las tecnologías han cambiado varios aspectos de la práctica docente y se han convertido en un insumo indispensable para el ejercicio de su trabajo.

De acuerdo con esta práctica y al ser docentes investigadores, en este cambio paradigmático de la enseñanza, se precisan en los resultados dos modelos de práctica docente, un profesor reflexivo y un experto técnico, ambos aprovechan sus habilidades investigadoras para obtener métodos o indagar sobre los problemas o estrategias que requiere para llevar desempeñarse en el aula, valdría la pena profundizar en la valoración que pueden tener los alumnos sobre su trabajo, considerar su percepción para hablar la efectividad de las prácticas o incluso de las posibles innovaciones que se puedan estar presentando.

Las competencias del profesor universitario

Atendiendo al objetivo específico que aborda las competencias impuestas por las políticas educativas en relación con las necesidades del contexto, se describe la conceptualización que adopta el profesor sobre este tema y las competencias que pone en práctica de acuerdo con las necesidades y políticas educativas en que se encuentra inmerso.

El uso de las competencias se ha trasladado a las funciones sustantivas del docente, ellos identifican que a partir de este enfoque se le evalúan principalmente las competencias didácticas seguidas de las investigado-

ras, dos tareas imprescindibles para el trabajo en posgrado. Midiendo su trabajo como docente e investigador de acuerdo con este indicador o estándar de calidad.

En el desarrollo de su trabajo en el aula entran en juego diferentes competencias docentes, logrando un mejor puntaje en las que tienen que ver con el asesorar a sus alumnos, tener una comunicación cercana y ser capaces de transmitir saberes claros a sus alumnos, destacan las competencias comunicativas en el nivel de posgrado y sus áreas de oportunidad se dirigen a la reflexión de la enseñanza y de la manera en cómo evalúan a sus alumnos, estas actividades que son básicas en el docente y deben ser dominadas por un docente que se describe como experto técnico o reflexivo.

La evaluación a la que se somete al profesor

En relación con los objetivos específicos que se enfocan en las políticas de evaluación, su puesta en práctica y su relación con las competencias, se encontraron tipos de evaluación, su motivación para llevar a cabo estos procesos y cómo los perciben los docentes en el ejercicio de su profesión, ya que definen en gran medida su formación y el tipo de competencias con que cuenta desde la visión de las instituciones evaluadoras.

Las evaluaciones a las que es sometido el docente, están inmersas en un clima de mercado, responden a un tipo de cambio en el cual, la participación del docente en estos programas se recompensa por un estímulo monetario, es una especie de reforzamiento económico para mejorar su desarrollo profesional. Este reforzamiento ha sido considerado como justo por parte del docente, argumentando que la carga adicional que representa el cumplir con los requisitos de estas evaluaciones merece ser retribuido.

La dinámica de estas evaluaciones es identificada por los profesores como una rendición de cuentas, ante la obligación moral, social, académica y laboral que implica el cumplir con los requisitos estipulados en cada una de las convocatorias. Las cuales son exclusivas para cada programa, pero incluyen requisitos en común que los prepara para participar en diferentes evaluaciones.

Por lo tanto, el tipo de evaluación que se le realiza al docente a través de estos programas es de dos tipos, sumativa al ponderar principalmente la producción académica y el cumplimiento de sus funciones docentes, y de motivación porque no obstante la calidad de los productos que reporta en cada convocatoria, se le otorga el estímulo económico que refuerza su participación constante en ellos.

En suma, el docente universitario de la Unidad Académica de Docencia Superior se caracteriza por ser un profesional multifuncional, formado de manera inicial y permanente para ser investigador, es un docente que realiza una práctica reflexiva y técnica, pero considera menos relevante esta tarea que su primera función. También es gestor y tutor en su rol como asesor y en algunos casos por su participación en cuerpos académicos. Es un docente evaluado para rendir cuentas, incentivado por la retribución económica que se genera de su participación en programas formativos, y un docente que asocia el logro de las competencias a la calidad educativa, de las cuales identifica mayor fortaleza en el tutorizar y en sus competencias comunicativas; sin embargo, considera que las que le evalúan son principalmente las competencias investigadoras, y las didácticas se reducen a impartir clases frente a grupo.

Referencias

- Alvira, M. F. (2014). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=GbZ5JOIoDEC&printsec=front-cover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Apodaca, P. y Grao, J. (1996). Autoevaluación, planificación estratégica y calidad total en la evaluación y mejora de la educación superior. En Tejedor, F. y Rodríguez, J. L., *Evaluación educativa*. Salamanca
- Contreras, J. (2001). *Modelos del profesorado: en busca de la autonomía profesional del docente. Autonomía del profesorado*. Morata.
- Danhke G. L (1999). *Investigación y comunicación*. Editorial Ciencias Sociales
- De Miguel, M. (1998). *La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente*. Consejo de Universidades-Secretaría General.
- Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Pilar, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Pérez, A. I. (2008). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Shulman, L. (1989). "Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea." En M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza* (Tomo I). Paidós.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata
- Venegas, M.E. (1995). *La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de las y los docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales* [Tesis de maestría]. Universidad de Costa Rica.
- Zabalza, M.A (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea

Capítulo 8

Evaluación formativa Un estudio pendiente en Educación Superior

Formative evaluation A pending study in Higher Education

Mirian Hernández Macías¹

Ma. de Lourdes Salas Luévano²

<https://doi.org/10.61728/AE24300087>

¹ Maestra en la Secretaría de Educación y Cultura en el estado de Zacatecas (SEDUZAC) en Educación Especial, USAER Vigotsky, Moyahua, Zacatecas orcid.org/0009-0002-6769-103X, e-mail: mirhm_15@hotmail.com

² Docente investigadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas orcid.org/0000-0001-8652-7716, e-mail: lourdessalas@uaz.edu.mx

Resumen

La evaluación formativa es una actividad que se realiza en la tarea pedagógica a fin de emitir una calificación justa, una tarea compleja, cuando el docente debe cumplir con los objetivos del programa, y buscar estrategias que mejoren y faciliten el aprendizaje de sus alumnos. El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso de evaluación formativa en la Licenciatura de Derecho de la UAZ, a partir de la perspectiva de docentes y estudiantes, mediante la entrevista semiestructurada. Los docentes conocen los criterios de evaluación, pero por la cantidad de alumnos que atienden suman actividades realizadas por los alumnos para determinar un promedio, donde el examen es determinante en la evaluación y la calificación, por su parte, los estudiantes perciben el lado injusto por ser el examen el principal medio de evaluación, consideran que el docente debe valorar otros aspectos como la participación, trabajo en clase y tareas.

Introducción

Evaluar, es una actividad que se aplica en muchas actividades profesionales, consiste en realizar una valoración de lo que se está haciendo para emitir un juicio crítico. Según Sacristán, se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla (1998, p. 334). La evaluación es definida como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 183)

Duque, por su parte define la evaluación como:

una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados [...], y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico (1993, p. 167).

En el contexto educativo, la evaluación es imprescindible para valorar los logros alcanzados por los alumnos, pero también para determinar si las estrategias, procedimientos y metodologías aplicadas por el docente en el aula son las adecuadas; implica además evaluar la idoneidad del currículo, de la institución escolar y del desarrollo de la administración en la escuela.

Para Sacristán, la evaluación educativa tiene que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo: las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza, de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos (1998, p. 339).

La evaluación, en su mejor acepción es una práctica consustancial a la educación que forma parte integral del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe realizarse constantemente por maestros y estudiantes, por investigadores, por cualquiera que realice una práctica significativa en el sentido educativo, para valorar el proceso en su conjunto, desplegando, para ello, diferentes procedimientos (Coll, 2013, p. 44). Es una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza (Tyler, 1942; citado por Rebollo y García, 1994, p. 58).

Para Sandoval, Maldonado y Tapia, la evaluación educativa:

es un juicio que otorga valor a una cosa, hecho o fenómeno a partir de información obtenida rigurosamente, cuya finalidad es tomar decisiones pedagógicas (mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje) o sociales (la institución o el sistema), en el ámbito educativo, es una tarea inherente al proceso de enseñanza y de

aprendizaje para el mejoramiento permanente de los procesos formativos en sus distintos niveles (2022, p. 57).

Existen diversos tipos de evaluación, las más recurrentes en el ámbito educativo son la diagnóstica, la sumativa y la formativa. Las tres son complementarias para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje (Díaz y Barriga, 2002, p. 396).

La primera de ellas, la evaluación diagnóstica, proporciona información sobre los conocimientos y habilidades previas del sujeto. “Constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias e insatisfactorias que reclamen solución; es un proceso complejo a través del cual se deciden, teniendo en cuenta los recursos, las prioridades de actuación” (Tejedor, 1990, p. 18, citado por Rebollo y García, 1994, p. 62). Además, sirve de base para adoptar decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo, específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno, o bien dará lugar a modificaciones específicas en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados (Leyva, 2010, p. 6).

Por su parte, la evaluación sumativa, se centra en los resultados del aprendizaje de los alumnos, tiene como finalidad el de verificar y valorar el cumplimiento de los objetivos de un programa y emitir un juicio de acreditación académica (Leyva, 2010, p. 7; Rebollo y García, 1994, p. 66). Con esta evaluación:

se pretende valorar la conducta final que se observa en el estudiante, certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos, hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso e integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre un estudiante a través del curso (Cruz y Quiñones, 2012, p. 101)

Con relación a la evaluación formativa “su finalidad es estrictamente pedagógica; es decir, regular el proceso de enseñanza- aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los alumnos” (Allal, 1979; Jorba y Sanmartí,

1993; Jorba y Casellas, 1997, citados por Díaz y Barriga, 2002, p. 406), así, en este tipo de evaluación:

interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Además, importa conocer la naturaleza y características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas; es decir, la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos (conexiones internas y externas), así como el grado de compartición de significados que se está logrando por medio del discurso y/o de la situación pedagógica. También importan los “errores” cometidos por los alumnos, que lejos de ser sancionados, son valorados (Díaz y Barriga, 2002, p. 406).

En efecto, la evaluación formativa, se concibe como un proceso en el que el profesor desempeña un papel importante, ejemplo de ello, es la labor de cumplir con el programa y contenidos, la clase debe estimular la participación de los alumnos, buena actitud del docente ante sus estudiantes y estar comprometido con el cumplimiento de los objetivos; también, se habla de una retroalimentación que resulta positiva, ya que fomenta la autorregulación de los errores y fomenta la capacidad crítica en los alumnos.

La evaluación formativa suele verse limitada al considerar solo calificaciones por exámenes, algunas tareas y actitudes, lo que permite señalar que es poca evidencia para que los maestros estén conscientes de la importancia de dar retroalimentación a los alumnos durante el proceso de la enseñanza con el fin de ayudarlos a reflexionar sobre su propio aprendizaje o resultados (Picaroni, 2009).

Considerando que, para el docente es importante conocer los logros alcanzados por los alumnos y si es necesario hacer modificaciones a la práctica pedagógica con el fin de alcanzar las metas propuestas en el programa y, más allá de eso, lograr que el alumno aprenda. Las preguntas, los retos y tareas, ponen en práctica los conocimientos de los alumnos, son necesarias para conocer si el tema es claro y cuál es el avance que

tiene el estudiante. El docente tiene como tarea identificar las fortalezas, más aún, las debilidades y trabajar en estrategias que ayuden a clarificar los cuestionamientos del alumnado.

En Zacatecas, estudios realizados sobre la evaluación del desempeño del alumno, concluyen que la falta de conocimiento para llevar a cabo esta tarea ha motivado problemas relacionados con la reprobación, rezago educativo y abandono escolar, por lo que se entiende la necesidad de atender este aspecto del ámbito educativo. Cabe precisar que las investigaciones realizadas en Zacatecas sobre esta temática son pocas, y que en su gran mayoría se concentran en el nivel básico, de ahí que, surja la inquietud de lo que pasa en un espacio universitario, concretamente en la Unidad Académica de Derecho, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde se atiende a una importante matrícula de alumnos, por lo que es importante investigar sobre: a) la perspectiva que tienen los docentes con relación a las herramientas pedagógicas de las que hace uso para emitir una calificación (en consideración a la cantidad de alumnos que atiende), y b) la perspectiva que tienen los estudiantes con relación a la forma en que son evaluados sus conocimientos.

Se busca conocer la complejidad al que se enfrenta el profesorado al momento de emitir una calificación, en el entendido, de que el docente asume su responsabilidad académica, esto es, evaluar integralmente el avance o retroceso de los estudiantes que atiende en el aula, y cómo percibe el alumno la forma en que es evaluado por los profesores, de ahí que el objetivo de esta investigación fue analizar el proceso de evaluación formativa en la Licenciatura de Derecho de la UAZ, desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Metodología

La metodología utilizada en este trabajo fue cualitativa, teniendo como unidad de análisis la Unidad Académica de Derecho (UAD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), donde se aplicó una entrevista semiestructurada a 25 docentes del sistema escolarizado y semiescolarizado, quienes imparten asignaturas en el séptimo y noveno semestre, todos ellos, con características variadas en cuanto al tiempo dedicado

a la docencia, número de grupos atendidos y carga laboral. También se aplicó una entrevista a 26 alumnos que cursaban el séptimo y noveno semestre, 13 de ellos inscritos en el sistema escolarizado y los otros 13 del semiescolarizado.

Resultados

La evaluación formativa se ha convertido en un tema de gran interés en los distintos niveles educativos, pues supone la mejora en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, además de que permite crear estrategias que ayuden al educando a desarrollarse. Es un proceso que se utiliza como medio diagnóstico, como método de retroalimentación, así como, para generar un análisis en el alumno que le ayude a reflexionar lo que está aprendiendo.

A los docentes y estudiantes entrevistados, se les preguntó sobre cuatro rubros: a) criterios de evaluación que utiliza el docente en el aula, b) rigurosidad en los criterios de evaluación, c) criterios menos favorables para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje, y d) evaluación de los conocimientos y criterios de evaluación sugeridos por el alumno, con el fin de analizar el desarrollo y proceso de evaluación formativa.

a) Criterios de evaluación utilizados por el docente en el aula

En el aula, el docente juega un papel muy importante al ser el facilitador del aprendizaje, también se encarga de aplicar la evaluación para conocer los logros alcanzados por sus alumnos. Al evaluar, generalmente se priorizan instrumentos como el examen escrito, seguido de actividades como la participación en clases y entrega de tareas (asignándoles un valor expresado en porcentaje a cada uno de los rubros para la calificación global, por ejemplo: 80 % exámenes parciales, 30 % participación, 20 % asistencia).

Los comentarios que emiten docentes y alumnos con relación a los criterios que se aplican al evaluar, son:

En la evaluación inicial, parcial y global, se consideran aspectos como: asistencia, tareas, participación y comprensión de la materia mediante pruebas de conocimiento. (Docente con 15 años de antigüedad, atiende a 2 grupos)

Los criterios siempre varían, dependiendo de la materia, pero el examen siempre se utiliza independientemente de la materia; así como asistencia, tareas y participación que es con lo que debe cumplir el alumno. (Docente con 20 de antigüedad, atiende a 4 grupos)

Utilizo varios criterios, pero el examen escrito o el examen oral tienen un valor de 40 %, las tareas 10 %, participación 20 %, exposiciones 10 % y prácticas 20 %. (Docente con 16 años de antigüedad, atiende a 3 grupos)

Varía dependiendo del maestro, pero la mayoría califica con exámenes. (Alumno del sistema escolarizado)

La mayoría de las veces es con examen, habrá algunos maestros que tomen en cuenta la asistencia, los trabajos, exposiciones, etc. (Alumno del sistema semiescolarizado)

Cada uno de mis maestros tiene una forma distinta para evaluar recurren a exámenes, exposiciones, lecturas y analizar o dar nuestras opiniones, con participación en clase y asistencia. (Alumno del sistema semiescolarizado)

De acuerdo con las respuestas anteriores, el examen escrito sigue siendo el instrumento que predomina al momento de evaluar los conocimientos del alumno, ya que en su gran mayoría, es utilizado por los profesores, siendo determinante en la asignación de una calificación, en segundo lugar, se consideran las exposiciones y participaciones, con lo que se busca promover en el alumno la reflexión y la búsqueda de la información, sin embargo, la asistencia a las sesiones en el aula, es otro rubro que el docente evalúa y al que se le asigna un porcentaje en la evaluación y por tanto de la calificación, aunque esta sea una obligación del alumno.³

El examen como recurso de la evaluación, es para el estudiante, una prueba de las habilidades adquiridas, pero también testimonio de demos-

³ Los porcentajes asignados por los docentes de acuerdo con sus comentarios, son: 80 % exámenes parciales, 30 % participación y 20 % asistencia. Se toman a su vez, en consideración otros criterios como la entrega de tareas, examen oral, portafolio, agenda, exposición, debate, coloquios y cuadros sinópticos, entre otros.

trar a otros lo que se ha aprendido. Para el docente, recoge evidencias para tomar decisiones, y para la sociedad, es significado de certificación necesaria que prueba las habilidades adquiridas para enfrentar al mundo real (Otero, 2014, p. 568):

b) Rigurosidad en los criterios de evaluación

La evaluación “debe ser considerada como una extensión del proceso enseñanza-aprendizaje y no como un paso más, es decir, una actividad continua, un proceso integrador que genera, desde la reflexión de las experiencias, oportunidades formativas” (Fernández, 2018).

La labor docente se ve afectada al compaginar las exigencias académicas, con el cumplimiento de tareas dentro y fuera del aula; preparar sesiones para impartir las asignaturas, el llenado de documentos, evaluaciones docentes, además de valorar el aprendizaje de sus alumnos buscando asignar una calificación justa para ellos. Para el docente torna ser complicado aplicar criterios rigurosos al momento de evaluación, algunos reconocen que se trata de una tarea difícil de realizar, pues los grupos además de ser varios, cuentan con una cantidad importante de alumnos por atender.

Las evaluaciones que aplican los docentes de la Licenciatura de Derecho por lo general son constantes, las más comunes son las que se realizan al final de cada unidad o las divididas en dos evaluaciones durante el semestre. Con relación a la rigurosidad en los criterios de evaluación, las respuestas de docentes y alumnos indican que:

Existe gran posibilidad de realizar la evaluación a través de la diaria toma de asistencia, revisión de tareas e interactividad de prácticas o ejercicios sobre la materia. (Docente con 15 años de antigüedad, atiende a 2 grupos)

Sí se tienen posibilidades de realizar evaluaciones rigurosas, aunque a veces se complica por el número de alumnos, pero se pueden hacer. (Docente con 22 años de antigüedad, atiende a 3 grupos)

Son pocas las posibilidades, ya que son muchos alumnos y no se puede individualizar, aunque hay alumnos que realizan prácticas en el despacho. (Docente con 10 años de antigüedad, atiende a 3 grupos)

Hasta donde me es posible lo hago. Cada alumno cuenta con un portafolio de evidencia y llevo un registro de evaluación. (Docente con 16 años de antigüedad, atiende a 3 grupos)

Los criterios de evaluación deberían de cumplir con características tales como: la claridad del método, una justa aplicación y descartar la rigidez no necesaria dentro del conocimiento aprendido. Por ello los estudiantes manifiestan que en cuanto a la rigurosidad en el proceso educativo:

Son buenos cuando el profesor explica con claridad cada uno de los temas que van a venir en el examen. (Alumno del sistema escolarizado)

No, porque dan muchas oportunidades de cumplir con ello, y eso me parece malo pues nos vamos haciendo irresponsables. (Alumno del sistema semiescolarizado)

Los métodos utilizados por algunos docentes son anticuados y tediosos, deberían ser más didácticos e incorporar más prácticas. (Alumno del sistema escolarizado)

Para el caso del sistema semiescolarizado creo que hacer exámenes es un poco claro, ya que la mayoría de los alumnos son adultos y asisten a la universidad por convicción más que por obligación. (Alumno del sistema semiescolarizado)

No, porque es una manera de poder aprovechar más las materias y de saberlas entender para después poder desarrollarnos mejor en cualquier ámbito. (Alumno del sistema semiescolarizado)

En palabras de Casanova, en los procesos evaluativos debe buscarse un modelo de evaluación que sea “formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” (1998, p. 66).

c) Criterios menos favorables para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los métodos de evaluación arrojan información valiosa para conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en ocasiones no miden lo qué se busca, pues se desvían y miden otros aspectos, como por

ejemplo, la memoria, lo que genera que la información sea errónea. De los criterios utilizados por los docentes, considerados menos favorables se encuentran los trabajos libres, la exposición, los exámenes y son los aspectos que concentran un alto porcentaje de reprobación por no estudiar, los nervios ante la prueba, entre otros factores. En las respuestas, emitidas, se evidencia que los docentes están de acuerdo con aplicar todos los criterios de evaluación mencionados con anterioridad, pues opinan que cada uno de ellos arroja resultados buenos o malos, pero que servirán como base para medir el aprendizaje, así, de acuerdo con sus respuestas, se tiene que:

Aplico el examen tradicional, ya que en la Unidad Académica obligan a presentar evidencias estandarizadas a partir de aplicar instrumentos, en ellos, no se refleja con claridad el nivel de conocimientos y sí, en cambio, la capacidad de retención memorística de datos y teorías. (Docente con 20 años de antigüedad, atiende a 3 grupos)

Todos son importantes, aunque el examen es meramente cuantitativo, es donde salen más bajos. (Docente con 29 años de antigüedad, atiende a 4 grupos)

Al respecto, las respuestas de los alumnos fueron:

El criterio de evaluar el proceso es el que me resulta más favorable, porque la calificación no solo depende del examen, sino que se toman en cuenta todos los demás trabajos. (Alumno del sistema escolarizado)

Las exposiciones, ya que muchas veces los temas comentados por nosotros no son muy entendibles o no nos damos a entender y muchas de las veces no se logra captar la atención de los compañeros. (Alumno del sistema escolarizado)

No resulta favorable, los exámenes y en forma oral y personal. La mayoría de alumnos se queja. (Alumno del sistema semiescolarizado)

Los exámenes de opinión múltiple, porque es poco aprendizaje y subjetivo. (Alumno del sistema semiescolarizado)

El examen escrito porque creo que debemos de cambiar la forma

de poder evaluar, además considero que en el aprendizaje se debe evaluar íntegramente todos los aspectos, como lo son asistencia, participación, prácticas y no solo con un examen. (Alumno del sistema semiescolarizado)

Cada profesor y materia tienen diferentes formas de impartirse y de aprenderse, algunas de ellas requerirán memorizar y otras la reflexión; es ahí donde el criterio de evaluación debería de cambiar y adaptarse, aunque la mayoría de las veces no sucede así y trae como consecuencia que los alumnos obtengan resultados bajos.

d) Evaluación de los conocimientos y criterios de evaluación sugeridos por el alumno

Cada docente tiene más de una manera distinta de desarrollar su labor y de evaluar, estas funcionan trabajándolas en conjunto de manera que sean integrales y den como resultado un acercamiento real a los conocimientos; ejemplo de ello, es el examen escrito, los casos prácticos, la evaluación teórico práctica y las tareas; son ese conjunto de estrategias y métodos que permiten evaluar los conocimientos, otros docentes, expresan que el examen es el medio por el cual se conoce qué es lo que sabe el alumno. En opinión de los alumnos el profesorado para evaluar los conocimientos que adquieren, debe considerar:

Más prácticas profesionales, clases más preparadas, temas mejores explicados, con exámenes si es posible orales, donde el profesor se pueda dar cuenta que entendemos o sabemos de los temas. (Alumno del sistema escolarizado)

Mi sugerencia es que no solo la evaluación en un examen englobe tu calificación sino también considerar la participación en clase, ensayos, exposiciones, etc. (Alumno del sistema escolarizado)

Aprendizaje y no, no es adecuado porque un examen no da los valores de este que se tomara en cuenta el desempeño en clase y además se utilicen otros métodos de examinar el aprendizaje. (Alumno del sistema escolarizado)

De acuerdo a la materia, ya que hay algunos que son más dinámicas y pueden abordar varios criterios que se busque la manera de que

uno como alumno ponga más interés en la materia ya que de este modo puede uno comprender y aprender sin dificultad. (Alumno del sistema semiescolarizado)

Los criterios pudieran ser estrictos en cuanto a la evaluación del programa de la clase. Para mejorar el aprendizaje personal y grupal se organizan presentaciones que resultan muy provechosas, la asistencia es definitiva y la mayoría nos reafirman lo importante del programa de estudio. (Alumno del sistema semiescolarizado)

La importancia de que el profesor conozca y aplique diferentes métodos de evaluación es necesaria, se enfrentan cambios en las instituciones, herramientas y de entornos, en los que los alumnos necesitarán además de los métodos tradicionales, estrategias que sean innovadoras y que den como resultado el logro de las metas establecidas en los programas, es así, que resulta bueno saber cuáles son los métodos de evaluación a los que recurren los profesores en la facultad de Derecho; aunque pocos hablaron de métodos menos tradicionales como los proyectos y la evaluación continua, la mayoría respondió evadiendo la pregunta, otros, fueron que los profesores no tienen un método en especial, ya que los utilizados durante sus clases han sido funcionales, tales como los exámenes temáticos, ensayos, portafolios, exposiciones y proyectos, por lo que mencionan que la evaluación formativa es la ideal, aunque a veces no se desarrolle de manera rigurosa.

Conclusiones

La evaluación formativa no es solo un concepto, es una tarea que se debe realizar diariamente a fin de incidir en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, la práctica de la misma, dará pauta para el logro de mejores resultados, pues aplicando esta, se calificará el esfuerzo diario de cada una de las actividades realizadas por el alumno, además de corregir y modificar las estrategias con la finalidad de educar al alumno en su crecimiento y desarrollo académico.

En la Unidad Académica de Derecho UAZ, los profesores cuentan con varios grupos por atender, los que superan los 30 estudiantes, por lo que se hace complicado conocer a cada uno de ellos, evaluarlos de manera

minuciosa, tener el tiempo para retroalimentar y practicar la teoría fuera de clase, en un espacio real.

Si bien, el docente conoce varios criterios de evaluación, opta por utilizar elementos que sumen un promedio de manera más cómoda, porque, además así lo marca la institución. Al respecto los docentes comentaron que les interesa que el alumno cumpla con los diferentes criterios reconociendo que los exámenes escritos no son confiables. El mayor de los retos para un docente es entonces, conocer al alumno individualmente, saber cuáles son sus intereses educativos y de qué manera puede apoyarlo.

Los alumnos, por su parte, describen que en sus clases la manera de evaluar es principalmente mediante asistencia, tareas, exámenes y exposiciones, dándole al examen un porcentaje mayor que a los demás aspectos, para ellos no existe tal retroalimentación después de la realización de una prueba y otras veces no conocen sus resultados.

En la evaluación formativa, este momento es clave para la corrección de errores o dudas en el alumno y es un elemento que no se practica generalmente. Los estudiantes consideran que la puntualidad, preparación y compromiso del docente es clave para que se dé el aprendizaje y que es preferible se tomen en cuenta varios aspectos durante la sesión de la clase, como la participación, trabajo en clase y tareas. Se perciben entonces opiniones que evidencian el lado injusto de la evaluación formativa.

Se propone que las futuras investigaciones vayan encaminadas a conocer los contextos en los que se visualizan los altos y los bajos resultados en el ámbito académico, no solo para evidenciar, sino para aprender de ellos, es necesario tener una mirada amplia y poder delimitar el contexto, los métodos, estrategias, alumnado, profesorado, instituciones, etc., ya que una de las finalidades de la evaluación formativa es conocer y aportar.

Referencias

- Casanova, M. (1998). *Manual de evaluación educativa*. Escuela básica, SEP/ Muralla.
- Coll, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano*, (179), 43-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012004>
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el redimiento académico. *Zona próxima*, (16), 96-104. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>
- Díaz, F., y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill (Compilación con fines instruccionales).
- Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. *Planiuc*, (17-18), Aniversario X.
- Fernández, F. (2018). La evaluación y su importancia en la educación. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-evaluacion-y-su-importancia-en-la-educacion/>
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Otero, H. (2014). *El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_565.pdf
- Picaroni, B. (2009). La Evaluación en las aulas de primaria: Usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. *Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL)*. www.ucu.edu.uy/Default.aspx?tabid=1267 .
- Rebollo, M., y García, R. (1994). La evaluación educativa. *Materiales didácticos: Didáctica General, Psicología de la Educación*. C.A.P. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44246/La%20evaluacion%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata.

- Sandoval, P., Maldonado, A., y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75
<https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.

Capítulo 9

El #metooUAZ y la violencia contra la mujer universitaria

Claudia Cecilia Flores Pérez¹

Alejandra Salado Jiménez²

<https://doi.org/10.61728/AE24300094>

¹ Docente investigadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, [orcid.org/ 0000-0002-8638-7845](https://orcid.org/0000-0002-8638-7845), e-mail: claudiacecily.flores@uaz.edu.mx

² Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, orcid.org/009-0002-6022-1430, e-mail: alejandrasalado@gmail.com

Resumen

La violencia contra la mujer universitaria es un fenómeno que ha estado siempre presente en el devenir histórico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). De esta manera, desde mucho antes del movimiento #MeTooUAZ, estudiantes, docentes y administrativas habían realizado variadas acciones para denunciar y exigir atención y el debido tratamiento de la problemática, pero sus esfuerzos no lograron hacer eco ni en la universidad ni en la sociedad, por lo que, las protestas fueron escalando hasta llegar a la utilización de estrategias digitales como el uso del Internet y las redes sociales con la finalidad de visibilizar dicha problemática, conquistando mayores audiencias. En este contexto, hacia el año 2019, mujeres universitarias alzaron la voz para exponer al mundo las diversas formas en que han sido violentadas y la impunidad con que estos hechos han quedado en el olvido al interior de la UAZ. Por ello, haciendo suyo el movimiento social de corte mundial para denunciar la violencia machista, fue lanzado el #MeTooUAZ que generó gran revuelo, incluyendo amenazas de muerte para las iniciadoras, por lo que se vieron forzadas a cerrar el sitio apenas unos días después de su apertura. Derivado de lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo investigar el impacto del movimiento #MeTooUAZ, bajo la hipótesis de que fue este el detonante que visibilizó la violencia contra la mujer al interior de la UAZ.

La investigación se sustenta en la Teoría Feminista Latinoamericana. El enfoque es cualitativo, mediante la técnica de entrevistas semiestructuradas con especialistas, funcionarias, estudiantes, administrativas, directivas y víctimas. El tratamiento de la información se llevó a cabo a través del análisis de contenido, desde la óptica de K. Krippendorff (1990). Los resultados arrojan que el movimiento #MeTooUAZ, iniciado por alumnas en la red social Twitter, detonó el escándalo de la violencia sexual contra estudiantes, visibilizando así, la violencia contra la mujer universitaria que había permanecido hasta entonces, olvidada, encubierta y solapada.

Introducción

La violencia contra la mujer es una problemática arraigada culturalmente que afecta sin diferenciar, edad, clase social, nivel académico o cultural; el fenómeno se presenta en cualquier espacio, sea público o privado. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), presentó los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, mismos que dan cuenta de la violencia que viven las mujeres de 15 años y más, en México, de tal manera que el 70.1 % de las mujeres encuestadas señala haber vivido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación, a lo largo de su vida, en al menos un ámbito. 70 de cada 100 mujeres confirmaron haber experimentado algún acto de violencia de cualquier tipo, misma que ha sido ejercida por diferentes agresores: ya sea la pareja, el esposo o novio, algún familiar, compañero de escuela o del trabajo, alguna autoridad escolar o laboral o bien, por amigos, vecinos o personas conocidas o extrañas (ENDIREH, 2021).

En Zacatecas, el 59.3 % de las mujeres confirman haber vivido por lo menos un incidente de violencia. El 36.7 % han sido agredidas en el ámbito de pareja, el 31.6 % en el comunitario, el 20.3 % en el laboral y el 26 % en el escolar. En relación con este último, los lugares donde ocurre la violencia escolar son, 71.7 % en las instalaciones de la escuela; 15.6 % en la calle, parque o lugar público cerca de la escuela; 10.2 % en la calle, parque o lugar lejos de la escuela y el restante 0.5 %, en una casa particular. Los tipos de violencias ejercidas en el espacio educativo son: sexual, 14.8 %; psicológica, 13.5 %; y física, 13.8 % (ENDIREH, 2021).

Así, las mujeres universitarias inician su formación profesional con desventaja histórica y social, ya que las universidades son espacios masculinos y androcéntricos, tanto en los conocimientos como en las disciplinas para explicar, analizar y transformar el mundo (Güereca, 2019). De igual forma, representan lugares hostiles para las mujeres, porque pueden transformarse en violencia psicológica, sexual, y física, entre otras. Mendoza (2013) y Mora (2011), citados por Barreto (2017, p. 262), mencionan que “la violencia de género en las universidades es un

hecho frecuente pero poco reconocido y estudiado en México”, por lo que no existen protocolos efectivos para prevenir, atender y sancionar la violencia contra las mujeres en la mayoría de los centros educativos, incluyendo por supuesto, a la Universidad Autónoma de Zacatecas (Flores y Salado, 2022).

De manera particular, la violencia contra las estudiantes es un problema que se ha visibilizado últimamente en las universidades públicas, así como la corrupción y la desigualdad que se ejerce en contra de profesoras y administrativas (Gargallo, 2019), porque las relaciones de poder y desigualdad desempeñan un papel importante para que la violencia sea ejercida de forma reiterada y desmedida. Jóvenes estudiantes han señalado que son escasas las universidades públicas en las que se puede identificar un protocolo de atención contra la violencia de género: Universidad Veracruzana, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad de Sinaloa y la de Quintana Roo. Respecto a las universidades privadas, la Iberoamericana (Gargallo, 2019) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

En este sentido, durante los primeros meses del año 2019 se gestó en redes sociales el movimiento #MeTooUAZ para denunciar la problemática de violencia que viven las mujeres en el ámbito universitario, particularmente en la UAZ. Durante las dos semanas que estuvo abierto el portal #MeTooUAZ, se difundieron los casos de más de 60 víctimas de acoso y hostigamiento sexual (Excélsior, 2019). El primero de abril de 2019, el periódico local Imagen, retomó algunas de las denuncias sobre violencia sexual que se hicieron en esta cuenta. La nota periodística señala que la mayoría de los casos se han presentado en las unidades académicas de Historia, Letras, Psicología, Contaduría y Administración, Docencia Superior y Secundaria (Imagen, 2019), poniendo al descubierto la añeja problemática de la violencia contra la mujer universitaria que por tantos años había permanecido ignorada, e incluso, solapada.

Tiempo después, el 5 de marzo del 2020, aparecieron durante las primeras horas de esa mañana “tendederos” en las unidades académicas de derecho, odontología y preparatoria 1, denunciando públicamente el acoso y hostigamiento del que han sido víctimas las alumnas. Posteriormente, el 11 de marzo se pronunció en el mismo sentido, la Unidad Académica de Letras. Aunado a todo lo anterior, vale la pena destacar tres casos de

violencia extrema contra la mujer al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El primero de ellos, el artero asesinato el 10 de abril de 2019 de una alumna de derecho dentro del mismo espacio universitario, cuyo nombre se omite por obvias razones. El segundo, la utilización de una docente para cubrir la cuota de género durante la elección rectoral del 2021, quien fue asignada a su espacio anterior sin siquiera tomar protesta, para cederle su lugar como secretaria administrativa a un hombre; y el tercero, la exacerbada violencia política de género orquestada por parte de la rectoría en contra de la hoy secretaria general del SPAUAZ, desde el inicio de su campaña electoral, en este 2023.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo investigar el impacto del movimiento #MeTooUAZ, bajo la hipótesis de que fue este el detonante que visibilizó la violencia contra la mujer al interior de la UAZ. La investigación se sustenta en la Teoría Feminista Latinoamericana. El enfoque es cualitativo, mediante la técnica de entrevistas semiestructuradas con especialistas, funcionarias, estudiantes, administrativas, directivas y víctimas. El tratamiento de la información se llevó a cabo a través del análisis de contenido, desde la óptica de K. Krippendorff (1990). Los resultados arrojan que el movimiento #MeTooUAZ, iniciado por alumnas en la red social Twitter, detonó el escándalo de la violencia sexual contra estudiantes, visibilizando así, la violencia contra la mujer universitaria que había permanecido hasta entonces, olvidada, encubierta y solapada.

Marco conceptual

Las distintas olas del feminismo han contribuido a la realización de reflexiones sobre la situación de las mujeres a lo largo de la historia, pero fue durante la tercera ola del feminismo, cuando surge la explicación de las distintas corrientes y se habla de la teoría feminista de género (Güereca, 2019). La tercera ola del feminismo hizo posible analizar diversos aspectos de las condiciones de vida de las mujeres en la sociedad moderna y a la par se dio el desarrollo de los estudios de la mujer, de género y la presencia del movimiento de las feministas en América Latina, donde dejaron fuera las olas eurocéntricas y de Estados Unidos. Las mujeres de América Latina han recuperado:

- a) La fuerza social del feminismo a través de las aportaciones de las mujeres en la lucha por la independencia en la región, que hoy se acompaña de una lucha contra el extractivismo.
- b) La fuerza intelectual del feminismo a través del desarrollo de un pensamiento latinoamericano y anticolonial en la región. (Güereca, 2019, p. 69)

En Latinoamérica, han surgido reflexiones en torno al patriarcado desde los diversos feminismos regionales como el indígena, autónomo y descolonial. Güereca (2019) explica que el patriarcado debe ser entendido como un producto histórico en América Latina. En la teoría feminista, mujeres pertenecientes a diversas corrientes científicas argumentan que la opresión del género es el parteaguas de la sociedad occidental vigente. Por su parte, Lerner (1990) citada por Güereca (2019), señala que el origen del patriarcado surge como un sistema social que se relaciona estrechamente con “la acumulación de excedentes agrícolas en el periodo neolítico, la instauración del monoteísmo, así como el origen de la familia nuclear” (p. 70). Lo que explica que la acumulación de excedentes agrícolas y la necesidad de sobrevivir a través de la reproducción humana fue lo que obligó a las mujeres a ejercer la maternidad de forma constante, dando origen a las familias patrilineales con el objetivo de que los excedentes se quedaran al interior de la familia. Lo anterior hizo que la reproducción sexual de la mujer garantizara la herencia. Esta acción de parentesco actualmente es denominada por el feminismo como teoría del doble sistema, y explica el binomio patriarcado-capitalismo, fenómenos que se han dedicado a explotar a las mujeres en los sistemas que son controlados por los hombres: económico, sexual, social, reproductivo y social (Güereca, 2019).

Raquel Güereca (2019) identifica, una organización establecida por el patriarcado a nivel mundial, se trata de dos principios: uno de origen macroestructural, que se enfoca en la doctrina patriarcal en la que las mujeres son representadas y legitimadas como inferiores, subordinadas, son excluidas y discriminadas a través de la religión, las leyes, las imágenes mediáticas, etcétera. En cuanto al segundo principio, la microestructura, es la que se vive en la sociedad de forma cotidiana a través de la macroestructura patriarcal, se reproduce de generación en generación y se encuentra presente en las relaciones sociales. Asimismo, Lagarde

(1995), citada por Güereca (2019) define en la actualidad el concepto de patriarcado, como:

Un orden de poder, un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Y está basado en la supremacía de los hombres y de lo masculino, sobre la inferiorización de las mujeres y lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres. (p. 68)

En este contexto, a partir de la lucha feminista, la categoría de género ha tomado una importancia analítica, ya que su utilización teórica, epistemológica y política ha servido para desnaturalizar lo que significaba ser mujer, en relación con el paradigma masculino; y explicar que las desigualdades entre los sexos no eran una cuestión natural, sino social e histórica. En 1949, la filósofa Simone de Beauvoir, publicó el libro: *El segundo sexo*, de donde se desprende su famosa frase “No se nace mujer, se llega a serlo”, buscando construir una teoría para explicar que la mujer siempre ha sido considerada la “otra” con relación al hombre, pero nunca –al contrario– (Varela, 2008; De las Heras, 2009). Beauvoir, utiliza la categoría de “otra”, para describir cuál es la posición que ocupa la mujer en un mundo donde los hombres son los poseedores del poder y los creadores de la cultura. La conclusión de Simone es que no hay nada biológico ni natural que explique la subordinación de las mujeres hacia los hombres (De las Heras, 2009), todo es producto de la cultura.

La socióloga británica Ann Oakley (1972) citada por Díaz (2005) señala que el sexo es un término para lo biológico, una división entre mujeres y hombres, y el género es psicológico y cultural, resulta de la desigualdad de la división social de lo femenino y masculino. En los años setenta, un texto central para el feminismo fue: *Política sexual* de Kate Millett. Su teoría se centraba en la noción de que el sexo es una categoría social impregnada de política y no tenía nada de biológico. Suzzi (2016) menciona que para Gayle Rubin, el sexo se construye a través de la intervención social, por lo tanto, la sumisión de las mujeres es una construcción de las relaciones que organizan la sexualidad y el género, entonces, la opresión de las mujeres proviene de lo social y no de lo biológico.

La historiadora norteamericana Joan Scott, amplió el concepto de género y logró unificar posturas incompatibles en torno a las cuestiones de esta categoría. Scott, toma como punto de partida la subordinación que ocupan las mujeres en las sociedades contemporáneas. El género lo define como una de las formas primarias de las relaciones y estructuras sociales por la cual se significa el poder. Estas relaciones de poder se expresan en símbolos culturales de doctrinas como las religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, las cuales evocan representaciones múltiples, y a menudo contradictorias. La contribución para la teoría y práctica feminista, así como para las ciencias sociales, es que ha permitido demostrar que lo que se considera hombre y mujer no se definen biológicamente, más bien son construcciones sociales, por tanto, revela estructuras sociales de poder en torno a los sexos y sus construcciones (Tarrés, 2013).

Asimismo, Curiel y Falquet (2005) destacan que, entre sexo y género, se establece una correspondencia sociológica y política ya que estas relaciones se enmarcan en relaciones de desigualdad y jerarquías y es explicada a través de la opresión, dominación y explotación de las mujeres por los hombres. Por su parte, la filósofa norteamericana Judith Butler (1999), produjo un impacto en el área de los estudios de género, dio un giro en el modo en que se pensaba y veía a esta categoría, en su texto: “El género en disputa”, se opone a los presupuestos heterosexuales construidos, las teorías de género y feministas. Para esta teórica, no solo están construidas socialmente la masculinidad y la feminidad, sino también la heterosexualidad y la homosexualidad.

En cuanto al género, lo señala como un performance, no es la expresión de un ser interior o la interpretación de un sexo que estaba ahí, antes del género, sino que es una actuación, un hacer en el marco de la heteronormatividad que tiene como base la diferencia sexual (Butler, 1999). Plantea una performatividad del género, lo que implica que este es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales. La actuación que se realiza se encuentra ligada con el género y estará signada siempre por un sistema de recompensas y castigos. El sujeto no es el dueño de su género, se ve obligado a actuar el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye (Butler, 1999).

En virtud de ello, Güereca (2019) sostiene que el patriarcado “funciona gracias al orden de género, es decir, a la construcción social de mandatos para los cuerpos sexuados femeninos y masculinos, que establecen formas de dominación manifestados en relaciones concretas entre hombres, entre mujeres y entre hombres y mujeres” (p. 74), ya que el orden o mandato de género asigna roles y actividades diferenciados para mujeres y hombres, lo que conlleva a establecer un sistema de dominación fundado en la supremacía masculina y el sometimiento de lo femenino.

En este orden de ideas, Roberto Castro (2012), advierte:

Hablamos de violencia estructural hacia las mujeres justamente porque todo el orden social está orientado para operar oprimiendo a las mujeres y reproduciendo regularmente esta opresión. El carácter estructural de esta violencia se asocia estrechamente a su carácter sistémico: no sólo las condiciones materiales de vida resultan desventajosas para las mujeres. Lo son también la ideología, las normas, las tradiciones, el lenguaje, la religión, la ciencia, la filosofía, el sentido común, el sentido del humor, el erotismo y todas las formas de pensamiento, conocimiento y expresión que privan en una sociedad así. Hablamos entonces de violencia estructural hacia las mujeres porque en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad se ejerce y se reproduce la dominación sobre ellas y porque el origen de las diversas formas concretas de violencia (física, sexual, emocional y patrimonial) contra ellas se puede rastrear hasta este nivel de realidad. En otras palabras, la noción de violencia estructural hace referencia a un principio fundante, a una lógica que produce y reproduce la violencia, y que es constitutiva de la propia estructura social. (p. 19)

En este contexto, la “Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2007)”, define la violencia contra las mujeres, como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público” (2007, p. 3). Las Modalidades de violencia son “Las formas, manifestaciones o los ámbitos de ocurrencia en que se presenta la violencia contra las mujeres” (p. 3). Asimismo, “Los tipos de violencia contra las mujeres son”:

- I. La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio;
- II. La violencia física. Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma, objeto, ácido o sustancia corrosiva, cáustica, irritante, tóxica o inflamable o cualquier otra sustancia que, en determinadas condiciones, pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas;
- III. La violencia patrimonial. Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima;
- IV. Violencia económica. Es toda acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral;
- V. La violencia sexual. Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto,
- VI. Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres (pp. 4-5).

Por su parte, la “Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia para el estado de Zacatecas” va más allá y define a la violencia contra las mujeres como “Actos u omisiones intencionales, aislados o recurrentes, cuyo objetivo es dañar a las mujeres de diferentes maneras

y en diversos espacios, independientemente de su edad, y del origen, contenido o significado de la conducta violenta” (2009, p. 6); y a la misoginia, como “conductas de odio hacia la mujer y se manifiesta en actos violentos y crueles contra ella por el hecho de ser mujer” (5). De igual manera, tipifica los tipos de violencia contra la mujer, de manera más profunda:

- I. Violencia física. Cualquier acto u omisión intencional realizado por la persona agresora, que inflija daño o dolor en el cuerpo de la víctima, por medio de la fuerza física o algún tipo de arma, objeto o sustancia, que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas;
- II. Violencia psicológica. Cualquier acto u omisión realizado por la persona agresora que dañe la estabilidad psicológica de la víctima y le ocasione trastornos emocionales. Las conductas pueden ser humillación, chantaje, prohibición, coacción, intimidación, insulto, amenaza, marginación, abandono, restricción a la autodeterminación, o limitación de su ámbito de libertad. Dichas conductas pueden conllevar a la víctima a la depresión, aislamiento, alteración de su personalidad o incluso al suicidio;
- III. Violencia sexual. Cualquier acto u omisión realizado por la persona agresora que degrade, dañe o atente contra el cuerpo o la sexualidad de la víctima, que puede consistir en: la imposición mediante la violencia física o psicológica de relaciones sexuales, incluso la ejercida por el cónyuge o la pareja sentimental o afectiva; la explotación o comercio sexual; el acoso, ciberacoso, violaciones a la privacidad sexual u hostigamiento sexuales; la mutilación genital femenina; el empleo de mujeres, sin su consentimiento, y de niñas, en pornografía; los delitos contra la libertad sexual e integridad de las personas, señalados en el Código Penal para el Estado, y todos los abusos, agresiones y conductas que atenten o limiten el derecho a la libertad, dignidad, integridad y desarrollo físico y sexual de las mujeres. Se entenderá, así mismo, como Violencia Sexual, a la violencia contra los derechos sexuales y reproductivos, la cual consiste en cualquier acto u omisión que impida o restrinja el libre ejercicio del derecho a la salud sexual y reproductiva de las mujeres y, por tanto, afecte el ejercicio de la libertad sexual. El hostigamiento sexual es la forma de violencia que

realiza la persona agresora cuando tiene una relación de superioridad real frente a la víctima en los ámbitos laboral, escolar, doméstico o cualquier otro que implique subordinación, se manifiesta en cualquier comportamiento, aislado o recurrente, verbal o físico, de connotación lasciva que degrade, dañe o atente contra el cuerpo o la sexualidad de la víctima. El acoso sexual es la forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder por parte de la persona agresora, que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos. Se manifiesta en cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual, intimidatorio u ofensivo que degrade, dañe o atente contra el cuerpo o la sexualidad de la víctima. La mutilación genital femenina es el conjunto de procedimientos que implican una eliminación parcial o total de los genitales externos femeninos o lesiones causadas a los órganos genitales femeninos por razones culturales, religiosas, o en general, cualquier otra que no sea de orden estrictamente terapéutico, aun cuando se realicen con el consentimiento, expreso o tácito, de la víctima; El ciberacoso sexual es un tipo de violencia de género en contra de las mujeres, que se manifiesta a través de cualquier tecnología de la información y comunicación cuando la pareja, expareja o persona ajena ejerce una dominación sobre la víctima con el objetivo de afectar su dignidad, libertad, privacidad e intimidad sexuales, y su imagen pública. La violación contra la privacidad sexual es un tipo de violencia de género contra las mujeres, que consiste en la publicación o difusión, a través de cualquier medio electrónico, de imágenes, audios o videos sobre la vida sexual de una mujer, sin su consentimiento, independientemente de que exista una relación afectiva o no.

- IV. Violencia económica. Cualquier acto u omisión realizado por la persona agresora que afecte la libertad de disponibilidad de recursos económicos de la víctima. Se puede manifestar a través de limitaciones al ingreso o a la disponibilidad de las percepciones económicas, incumplimiento de las responsabilidades alimentarias, exclusión o discriminación en la toma de decisiones financieras o en la disposición de los recursos compartidos sin la voluntad de la víctima. Se

- entenderá, así mismo, como Violencia Económica la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral;
- V. Violencia patrimonial. Cualquier acto u omisión realizado por la persona agresora dirigido a dañar, menoscabar o destruir los bienes, ingresos y valores de la víctima. Se puede manifestar en el apoderamiento, despojo, transformación, sustracción, destrucción, desaparición, retención o distracción de objetos, documentos, bienes, derechos reales, personales, valores, o recursos económicos, que pueden ser comunes o exclusivos de la víctima, y
- VI. Violencia política en razón de género. Es toda acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género y ejercida dentro de la esfera pública o privada, que tenga por objeto o resultado limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de decisiones, la libertad de organización, así como el acceso y ejercicio a las prerrogativas, tratándose de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos del mismo tipo. Se entenderá que las acciones u omisiones se basan en elementos de género, cuando se dirijan a una mujer por su condición de mujer; le afecten desproporcionadamente o tengan un impacto diferenciado en ella. Puede manifestarse en cualquiera de los tipos de violencia reconocidos en esta Ley y puede ser perpetrada indistintamente por agentes estatales, por superiores jerárquicos, colegas de trabajo, personas dirigentes de partidos políticos, militantes, simpatizantes, precandidatas, precandidatos, candidatas o candidatos postulados por los partidos políticos o representantes de los mismos; medios de comunicación y sus integrantes, por un particular o por un grupo de personas particulares.
- VII. Violencia simbólica: es una forma de violencia que consiste en la expresión de mensajes, patrones estereotipados, signos, valores, íconos e ideas sutiles e imperceptibles que transmiten, reproducen, justifican o naturalizan la subordinación, desigualdad, discriminación y violencia contra las mujeres en la sociedad, y
- VIII. Violencia vicaria Cualquier acto u omisión. Por parte de la pareja o ex pareja sentimental de una mujer que inflija a personas con las

que ésta tenga lazos de parentesco civil, por consanguinidad hasta el cuarto grado o por afinidad hasta el segundo grado, un daño, menoscabo o sufrimiento de cualquier naturaleza con el propósito de causar perjuicio o daño psicológico, patrimonial, físico o de cualquier otra índole a la mujer,

IX. Cualquier otra forma análoga que lesione, o sea susceptible de dañar la dignidad integridad o libertad de las mujeres (pp. 6-9).

Al respecto, Mingo (2010), citada por Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016), considera que los hombres y las mujeres tienen la posibilidad de ser víctimas o personas que ejercen violencia, pero las características de la violencia que enfrentan las mujeres son diferentes. La violencia de género se presenta por el hecho de ser mujeres y por ser consideradas como objetos bajo la estructura del patriarcado. En este sentido, la violencia contra la mujer es un problema sistemático que ha alcanzado grandes dimensiones. Las mujeres son violentadas en diferentes espacios como el hogar, la comunidad, las instituciones gubernamentales, en espacios productivos y también en el educativo. De esta manera, en el espacio escolar se configuran y se difunden contenidos culturales que condicionan los comportamientos sociales, según los modelos dominantes vigentes en un tiempo y espacio determinado, por lo que se reconoce que el orden simbólico de género es producido y reproducido en gran medida a partir de la escuela. En la universidad, por un lado, se pueden aprender e interiorizar normas, patrones y conductas sexistas alineadas al patriarcado; pero lo ideal sería que la educación pudiese significar un proceso de toma de conciencia en contra de las estructuras establecidas por el régimen tradicional violento y patriarcal.

Sin embargo, el estudio de la violencia en el nivel superior es reciente en México, apenas en 2012, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) lanzó una convocatoria con el propósito de fomentar la investigación de la violencia en las universidades y poder diagnosticar, analizar y prevenir esta problemática (Tlalolin, 2017). En este contexto, Mendoza (2013) y Mora (2011), citados por Barreto (2017), reiteran que la violencia de género en las universidades es un problema recurrente, pero se encuentra invisibilizado y existen pocos estudios del tema en

México. La comunidad universitaria reconoce que es algo que siempre ha existido y que es frecuente en la experiencia cotidiana (Casillas, Dorantes, y Ortiz, 2017). Lamentablemente existen casos de violencia feminicida en las instituciones educativas, uno de ellos es el de una alumna asesinada en 2017 dentro de las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, un hecho que marcó la vida estudiantil de las universitarias, pues un espacio considerado “seguro”, fue vulnerado y se tornó peligroso (García, 2019). Otro caso de feminicidio ocurrió en Zacatecas, el 11 de abril de 2019, una estudiante de derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas fue ultimada a balazos dentro de las instalaciones de la escuela (Hernández, 2019).

La violencia digital también se reproduce fuertemente en las instituciones educativas a través del envío de mensajes intimidatorios, imágenes, insultos, amenazas, vídeos de contenido sexual, ofertas sexuales, burlas, rumores, comentarios insultantes, entre otras. Estas prácticas son ejercidas principalmente por compañeros (Dorantes, 2018). Las principales plataformas utilizadas para acosar y hostigar virtualmente son: Facebook, WhatsApp, Twitter y Snapchat. Desde luego, la violencia patrimonial también se presenta, pero en menor medida, las conductas relacionadas con este tipo de acciones son: el robo, daño de pertenencias y retención de documentos (Tlalolin, 2017). Pero muchas de las prácticas violentas expuestas anteriormente no son identificadas, han sido normalizadas y esto da pie a la falta de denuncias.

Generalmente, las mujeres que han sido víctimas de los diferentes tipos de violencia no se atreven a romper el silencio por miedo a ser juzgadas y porque no reciben apoyo por parte de la institución universitaria. En la mayoría de los casos, los estereotipos sexistas dominantes acorralan a las víctimas hasta el grado de hacerlas sentir culpables, responsables de provocar la situación de violencia experimentada, logrando silenciarlas, aislarlas y marginarlas, lo que contribuye a la perpetuación de esta problemática en los contextos universitarios (Ruiz y Ayala, 2016), generando de esta manera un círculo vicioso de complicidad con los agresores.

Así, cansadas de la impunidad y de los actos violentos en su contra, universitarias de todo el país han emprendido acciones colectivas con la finalidad de frenar los hechos de acoso, hostigamiento y feminicidio

dentro del sistema educativo al que pertenecen. Entre dichas acciones destaca el primer paro feminista que se realizó en 2016 denunciando la violencia que viven mujeres estudiantes y docentes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), colocando tendedores con denuncias anónimas, escarches en redes sociales y organizando asambleas feministas (García, 2019).

Estas acciones fueron fundamentales en la consolidación del movimiento feminista dentro de la universidad más grande del país. Como respuesta, durante el 2016, la UNAM, llevó a cabo la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género, en acompañamiento de ONU Mujeres. A partir de entonces, estudiantes de otras universidades, entre ellas las del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Guanajuato (UG), la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), han realizado manifestaciones en contra de la violencia de género ejercida en sus instituciones.

En este contexto, la praxis feminista parece haber orientado últimamente sus esfuerzos a la creación de nuevos espacios de relación o comunidades virtuales *online* que, en algunos casos, mantienen una relación estrecha con otras comunidades *offline*. Estos nuevos espacios de relación virtual mantienen vínculos claros, tanto de organización de los propios portales o comunidades online como de elaboración de estrategias de activación de propuestas orientadas a la lucha contra la violencia de género. En algunos casos, las comunidades virtuales son el resultado de los esfuerzos de activismo offline que han contribuido de manera notable a la consecución de logros (Núñez, Vázquez y Fernández, 2016, p. 862). Este es el nuevo contexto, en el corazón de la sociedad red como nueva estructura social, en la que se están formando los movimientos sociales del siglo XXI (Castells, 2012, p. 210). Este modelo de comunicación propicia un espacio de protesta heterogéneo entre ciberespacio y espacio urbano que incide en la generación de espacios autónomos. Castells visualiza una característica importante que permite dimensionar el trabajo de las colectivas feministas contra la violencia hacia las mujeres, y es que su constitución se realiza a nivel local y global al mismo tiempo.

La conexión a Internet les permite aprender de otras experiencias y mantener un debate global permanente, así como convocar manifestaciones conjuntas, pero siempre manteniendo su identidad. Otros rasgos significativos son la espontaneidad y la viralización. Las acciones colectivas feministas virtuales contra la violencia de género se dan de forma espontánea como respuesta a hechos específicos de violencia contra las mujeres o porque las autoridades violentan los derechos de las mujeres sobre esos mismos sucesos (Castells, 2012). En cuanto a la viralidad, no solamente se refiere a la difusión, sino también al contagio viral entre países, regiones y ciudades, “ver y oír las protestas en otros sitios, incluso en contextos distantes y culturas diferentes, inspira la movilización porque dispara la esperanza en la posibilidad de un cambio” (Castells, 2012, p. 214).

Adicionalmente, con el uso de etiquetas, los grupos de mujeres han logrado que las protestas que se dan en el espacio virtual “salten” a las calles y que los medios de comunicación hablen del tema. Derivado del hartazgo y la búsqueda de justicia social por parte de las mujeres que día con día son violentadas, distintas colectivas a través de las redes sociodigitales o en la calle se han unido para alzar la voz y generar un impacto social. Así, entre los movimientos sociales más destacados a nivel mundial contra la violencia de género en las redes, tenemos #NiUnaMenos; #Primaveravioleto; #MiPrimerAcoso; #BalanceTonPorc; #MeToo; #MeTooMéxico y sus cientos de derivaciones que han hecho eco en todos los ámbitos a nivel nacional.

De manera particular, el llamado #MeToo en las instituciones educativas vino a avivar las protestas en contra de situaciones de acoso que desde siempre han existido, pues a pesar de que desde años anteriores se habían organizado actividades en diferentes universidades contra la violencia hacia las mujeres, el movimiento tomó mayor fuerza en 2019, cuando se realizaron denuncias, paros y protestas en las principales universidades del país como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y Universidad Autónoma del Estado de México, además de las universidades autónomas de los estados de Baja California, Chiapas, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Puebla, San Luis Potosí, y por supuesto, en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Específicamente en esta última, durante el primer trimestre del 2019 se detonó en redes sociales el movimiento #MeTooUAZ para denunciar de manera confidencial la problemática de violencia que viven las mujeres al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Durante las dos semanas que estuvo activo el portal, se difundieron los casos de más de 60 víctimas de acoso y hostigamiento sexual (Excélsior, 2019). El periódico local *Imagen*, retomó algunas de las denuncias sobre violencia sexual que se hicieron en la cuenta, señalando que la mayoría de los casos se han presentado en las unidades académicas de Historia, Letras, Psicología, Contaduría y Administración, Docencia Superior y Secundaria (Imagen, 2019).

En la nota periodística se hace referencia a los siguientes casos específicos: el de un maestro de la Unidad Académica de Odontología, quien ofreció llevar en su carro a una alumna, pero en lugar de esto la llevó a un motel. La estudiante se bajó del carro y tomó taxi hacia su casa. Así mismo, un grupo de estudiantes de la Unidad de Psicología, denunciaron a un docente que les puso bajas calificaciones por no acceder a realizar un “trabajito” el cual implicaba trabajos sexuales. El señalado, les mandaba mensajes de texto durante la madrugada con la intención de seducirlas (Imagen, 2019). Otro caso es el de un maestro de Humanidades de la Preparatoria 2, el sujeto solicitó a una alumna acudir a la Biblioteca Central, ahí el maestro le pidió que viera la erección de su pene (sic). El mismo maestro la invitó a posar desnuda para que él la pudiera pintar. En ninguna ocasión la alumna accedió (Imagen, 2019).

También se hace referencia a un hecho ocurrido durante la clase de Educación Física en nivel secundaria, en donde un docente obligaba a las alumnas a usar blusa de tirantes y hacía comentarios reiterados sobre los cuerpos de las alumnas, señalando que era la mejor etapa para mostrarlos —así fue señalado en una denuncia anónima— (Imagen, 2019). El hecho más antiguo denunciado data de 1999, un maestro de la Unidad Académica de Historia —después dio clases en Docencia Superior y ahora está en Artes—, mantuvo relaciones sexuales con una alumna. En la denuncia la joven mencionó que fue después de un viaje de prácticas a la zona arqueológica La Quemada, el profesor la invitó a su casa e insistió en que tuvieran relaciones sexuales, la alumna tenía 17 años y el docente

30 (Imagen, 2019). La creadora de la cuenta de Twitter, anunció el cierre del #MeTooUAZ por las amenazas que recibió de parte de maestros y administrativos. Señaló que descubrieron quién administraba la página y la buscaron para amedrentarla, por lo que decidió cerrar la página. En una publicación de Facebook podía leerse “He llegado a un acuerdo con el director de mi unidad académica para que no se levanten cargos por difamación en mi contra ni se revele mi nombre, siempre y cuando la cuenta sea cerrada” (Reyna, 2019).

Propuesta metodológica

Este trabajo de investigación se realizó con base en un diseño cualitativo, mediante la técnica de entrevistas a profundidad, mismas que fueron formuladas de manera semiestructurada y aplicadas a mujeres universitarias, así como a expertas. La información resultante fue sometida a un análisis de contenido temático, del cual, Krippendorff sostiene que es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, p. 28). En cuanto a la selección de las participantes para realizar la aplicación de las entrevistas, los criterios utilizados fueron los siguientes: Estudiantes, debido a que pertenecen al sector más vulnerable y que es precisamente el que inició en redes sociales las denuncias contra el acoso a través de la etiqueta #MeTooUAZ; directivas, docentes y administrativas, porque también son afectadas por la violencia machista que se presenta en la universidad; exalumnas, extrabajadoras y exdocentes, mismas que pueden dar testimonio de experiencias propias; mujeres expertas en temas de violencia y derechos humanos, ya que ellas cuentan con los conocimientos suficientes para proporcionar información teórica y práctica especializada sobre el tema de investigación. Solamente participaron mujeres, porque son ellas las directamente afectadas por la cultura patriarcal que se vive en la universidad, las verdaderas víctimas de las agresiones por cuestiones de género.

En este contexto, fue diseñada una guía semiestructurada que contenía 31 preguntas. Dichas entrevistas tuvieron una duración aproximada de hora y media, mismas que fueron grabadas. Como lo marca la norma, al

iniciar cada entrevista se les explicaron a las participantes los objetivos generales y específicos de la investigación. Cada entrevista fue transcrita inmediatamente después de finalizarla. El análisis se realizó en etapas, en primer lugar, se leyó cada una de las entrevistas varias veces, con la finalidad de identificar los temas, ideas o palabras que fueron recurrentes. Estas también fueron mostradas a una experta en análisis de contenido, para obtener su punto de vista y discutir los resultados. Consecutivamente surgieron las unidades básicas de análisis o ejes temáticos y posteriormente las categorías y subcategorías, identificando en cada respuesta, palabras o ideas clave.

Análisis de resultados

En investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados, misma que consiste en la identificación de “temas sobresalientes, eventos recurrentes y patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada” (Torres, 2002, p. 110). Las categorías son los diferentes valores, alternativas, es la forma de clasificar, conceptualizar o codificar un término o expresión de forma clara, que no se preste a confusiones. Strauss y Corbin (2002) señalan que la categorización consiste en la asignación de conceptos en un nivel muy abstracto y que, además, esta tiene un poder conceptual ya que cuenta con la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. “En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno” (p. 123). Estos mismos autores argumentan que “las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos y que los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (p. 124).

Para el caso particular de esta investigación, las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a doce mujeres, las cuales pertenecen –o han pertenecido– a la comunidad universitaria de la UAZ, desde diversas trincheras, como docentes, trabajadoras, alumnas, exalumnas, etc. También

se contó con la participación de expertas en materia de violencia contra la mujer y derechos humanos. La finalidad de dichas entrevistas fue la de obtener información acerca de la experiencia, conocimiento, interacción o relación con El #MeTooUAZ y la visibilización de la violencia contra las mujeres de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Derivado de lo anterior y una vez practicado el análisis de contenido cualitativo a dichas entrevistas, tenemos como primer resultado tres unidades básicas de análisis o ejes temáticos:

1. Violencia contra la mujer
2. Movimiento #MeTooUAZ
3. Herramientas para contrarrestar la violencia contra la mujer

Al continuar con el tratamiento de la información, encontramos categorías y subcategorías para cada uno de ellos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Ejes temáticos, categorías y subcategorías del estudio realizado.

Eje temático	Categoría	Subcategoría
Violencia contra la mujer	Razones que perpetúan la violencia	Cultura/ausencia de estadísticas/cifra negra/falta de diagnósticos/ausencia de protocolo/normalización de la violencia/discriminación
	Generadores de violencia	Hombres docentes/directivos/administrativos/ Mujeres docentes/directivas/administrativas/
	Tipos de violencia	Los tipificados en la Ley
	Mujeres mayormente violentadas	Docentes/estudiantes/administrativas/funcionarias

Eje temático	Categoría	Subcategoría
	Grado de dificultad para denunciar la violencia	Falta de mecanismos/desconocimiento del proceso/inexistencia del procedimiento/ relaciones de poder/ impunidad/falta de difusión/ proceso complicado
	Área específica para denunciar la violencia	No existe/existe, pero no funciona/ coordinación de igualdad entre los géneros/grupo de acompañamiento a las mujeres
	Tratamiento psicológico y legal	No existen espacios específicos/ CASE/áreas de atención no exclusivas/casa de la mujer universitaria
	Casos específicos	Misoginia/mediatización/tendedores de denuncia/sin declaración
	Acciones que hubiera emprendido en caso de ser violentada	Denuncia/manifestación/autocuidado
Movimiento #MeTooUAZ	Razones y finalidad del #MeTooUAZ	Visibilización de la violencia/forma de expresión/tintes políticos/ no es novedoso/mediatización/ alternativa de ayuda urgente
	Mediatización	Viralización
	Impacto en las autoridades universitarias	Generación de acciones y mecanismos contra la violencia/ simulación/sin impacto
	Desaparición del #MeTooUAZ	Desconocido/amenazas de las autoridades/impunidad
	Reapertura del portal #MeTooUAZ	Protocolo/forma de expresión/ perspectiva de género
Herramientas para contrarrestar la violencia contra la mujer	Protocolo y reglamento de actuación	No existe protocolo ni reglamento/ existe un protocolo y un reglamento pero no se conocen
	Campañas y capacitación para contrarrestar la violencia contra la mujer universitaria	Insuficientes/sin impacto/Se desconoce su continuidad/No existen/Si existen campañas y capacitación

Eje temático	Categoría	Subcategoría
	Acciones de prevención, sanción y erradicación para contrarrestar la violencia contra la mujer universitaria	Protocolo y reglamento/Capacitación/Expulsión/Reeducación Normatividad existente/Nueva normatividad
	Causas de los vacíos jurídicos	Cultura/Autonomía/Desinterés/ Acciones aisladas/Pionera
	Resarcimiento del daño	Proporcionales/Justicia/No existen Espacios seguros

Nota: Elaboración propia.

Por motivos de espacio, se omiten todas las demás tablas de hallazgos por categoría y subcategoría, solamente nos limitaremos a enunciar los principales resultados, de acuerdo con los tres ejes temáticos.

Eje temático 1. Violencia hacia las mujeres en la UAZ

En este apartado, el objetivo principal es identificar los motivos principales que perpetúan la violencia contra la mujer universitaria; quiénes son las personas que la ejercen, así como los tipos de violencia que se ejecutan; identificar también quiénes son las mujeres universitarias más vulnerables a vivir episodios violetos. De igual manera, este eje temático pretende conocer la percepción de las entrevistadas respecto a la sencillez o complejidad de la denuncia al interior de la universidad y su opinión sobre los supuestos espacios designados para realizar dichos procesos.

Dentro de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de este eje temático, destacan los siguientes:

- Entre las causas que han permitido que la violencia en contra de las mujeres universitarias siga existiendo, podemos encontrar el aspecto cultural patriarcal, las relaciones de poder que entre hombres y mujeres han existido desde tiempos remotos, asignando roles o mandatos específicos, a tal grado que las mujeres han sido consideradas históricamente inferiores al ser educadas para estar al servicio de lo masculino.
- La violencia laboral en el sector docente femenino es una de las moda-

lidades más comunes que se presentan en la UAZ, la otra es el acoso y hostigamiento sexual hacia docentes, estudiantes y administrativas. Las entrevistadas coinciden en que los hombres (docentes, administrativos y directivos) son los principales generadores de violencia en contra de las mujeres universitarias. Se resalta que, lamentablemente, en la universidad se suscitó la violencia más extrema en contra de una mujer, el feminicidio de una alumna, el cual ocurrió en la Unidad Académica de Derecho, en el año 2019.

- Se percibe a las alumnas como el sector más vulnerable respecto al acoso y hostigamiento sexual, ya que se encuentran en situación de desventaja jerárquica en relación con los profesores, lo que provoca que muchas veces estos puedan controlarlas y denigrarlas.
- La totalidad de las entrevistadas coinciden en que es difícil emprender un proceso de denuncia por violencia, debido a que no se tiene conocimiento de la existencia de un protocolo o ruta de actuación, así como que no existe claridad respecto al área encargada de recibir esas denuncias, ya que, por un lado, se señala que no existe un área específica y por el otro, se identifica a la Coordinación de Equidad entre los Géneros como la encargada de recibirlas, pero se puntualiza que no cumple con la función de atenderlas adecuadamente y que además, no se conocen sus atribuciones.
- La mayoría de las personas entrevistadas desconoce la existencia de espacios especializados para la atención psicológica y legal para mujeres que han vivido violencia al interior de la UAZ, pero la mayoría coincide en que deben existir como parte fundamental de la vida institucional.
- Los casos específicos que recuerdan las entrevistadas, son aquellos que retomaron los medios de comunicación, y que fueron exhibidos en los tendedores de denuncias en varias Unidades Académicas de la UAZ. Las entrevistadas señalan que, de haber sido víctimas de violencia en la UAZ, hubieran realizado las denuncias correspondientes ante las autoridades universitarias y las estatales como la FGJEZ y la CEDH.

Eje temático 2. El movimiento #MeTooUAZ

Con esta unidad categórica se busca conocer la opinión de las personas entrevistadas sobre el movimiento #MeTooUAZ, en relación con si consideran o no que la violencia contra las mujeres de la UAZ se hizo visible a partir de este movimiento en redes sociales; conocer también si el #MeTooUAZ impactó en las autoridades universitarias, obligándolas a replantear la atención de la violencia contra las mujeres universitarias; conocer por qué fue cerrado el portal de denuncia y saber si es necesaria su reapertura. Los resultados obtenidos en este eje son los siguientes:

- El movimiento en redes sociales #MeTooUAZ visibilizó el problema grave de violencia contra las mujeres que se gesta en la universidad. Fue un detonante mediático que atrajo la atención de la sociedad, ya que se hicieron públicos varios casos de violencia. Permitió que las mujeres se sintieran identificadas y se dieran las denuncias anónimas contra profesores. Los casos específicos que recuerdan las entrevistadas, son aquellos que retomaron los medios de comunicación, y que fueron exhibidos en los tendedores de denuncias en varias unidades académicas de la UAZ. Las entrevistadas señalan que, de haber sido víctimas de violencia en la UAZ, hubieran realizado las denuncias correspondientes ante las autoridades universitarias y las estatales como la Fiscalía General de Justicia del Estado de Zacatecas (GJEZ) y la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH).
- El impacto causado por el movimiento #MeTooUAZ en las autoridades universitarias ha logrado principalmente la visibilización de un problema real y preocupante que afecta a un gran porcentaje de la comunidad universitaria y que no ha sido atendido adecuadamente conforme a lo establecido en las normas internacionales y nacionales. A partir de ello, se ha logrado que las autoridades pongan su atención en la necesidad de implementar mecanismos de atención, prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, así como alternativas para reparar el daño causado a las víctimas.
- El #MeTooUAZ provocó que las autoridades se dieran cuenta de la urgencia de crear o socializar el protocolo y reglamento para contrarrestar la violencia contra las mujeres. Pese a ello, no se han concretizado

acciones que hayan tenido incidencia en la problemática.

- Se sabe que las autoridades lograron identificar a la persona que creó el portal #MeTooUAZ y la obligaron a cerrar el portal a través de amenazas.
- Un grupo de entrevistadas coincide en que más que reabrir el portal para denunciar el acoso, se necesita contar con un mecanismo institucional, es decir, un protocolo y un reglamento para combatir la violencia, el cual ofrezca certeza y claridad en los procesos. Sin embargo, quienes consideran viable reabrir el #MeTooUAZ, argumentan que debe ser a través de una estructura definida y acompañado de denuncias formales.

Eje temático 3. Herramientas para contrarrestar la violencia contra la mujer

La categoría tiene la finalidad de identificar las herramientas que la UAZ ha implementado o debería implementar para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres universitarias, así como también identificar por qué la legislación nacional y estatal en materia de prevención, sanción y erradicación de violencia contra las mujeres no ha sido incorporada en la normatividad universitaria. A continuación, se muestran las opiniones vertidas por las participantes:

- Un amplio porcentaje de las entrevistadas desconocen la existencia de un protocolo para atender la violencia contra las mujeres universitarias en la UAZ. Hay opiniones que señalan la existencia de un proyecto de protocolo que no cuenta con claridad en la atención de la violencia, mismo que no ha sido aprobado por el Consejo Universitario. No obstante, se presenta una declaración en la que se puntualiza que desde el año 2018 existe el protocolo de atención a la violencia en la universidad, pero no lo demuestra.
- Se ha comentado que tanto las campañas como las capacitaciones son insuficientes, improvisadas y no han contado con una planeación. Lo ideal sería la permanencia y continuidad, y no quedar solamente en el discurso.
- Para poder contrarrestar la violencia contra las mujeres universitarias se requiere de la implementación de un protocolo. Este instrumento

debe contemplar acciones de prevención, sanción, erradicación y reparación del daño. Dentro de las sanciones también se ha mencionado que deben ser apegadas a lo señalado por la normatividad universitaria, sin excepción, y de ser necesario, lo establecido en la Ley General de Responsabilidades Administrativas, la Ley Federal del Trabajo y el Código Penal del Estado de Zacatecas. Asimismo, el tema de la reeducación de los agresores es una variable que cuenta con opiniones divididas, hay quienes opinan que es una alternativa fundamental para reestructurar las conductas machistas de los violentadores. En cambio, hay quienes opinan que la reeducación no es la solución.

- Se cuenta con la opinión de que la legislación nacional y estatal para prevenir la violencia contra las mujeres no ha sido incorporada en la normatividad universitaria por causas culturales patriarcales, es decir, hay resistencia a visibilizar los derechos de las mujeres, porque sus exigencias resultan de menor valía en comparación con cualquier otro tema.
- Para poder reparar el daño que la violencia ha producido en las mujeres universitarias, se debe contemplar el castigo para los agresores en forma proporcional al daño que hayan causado. Hay quienes no creen que exista la posibilidad de reparar el daño que ha producido un violentador hacia una mujer. Por lo tanto, opinan que los docentes, administrativos o directivos que sean culpables, deben de ser removidos de los espacios universitarios con la finalidad de propiciar espacios seguros y, además, para que sean juzgados penalmente.

Conclusiones

La presente investigación se ha centrado en el análisis del movimiento sociodigital #MeTooUAZ para denunciar las prácticas violentas hacia las mujeres universitarias y sostiene la hipótesis de que, el movimiento #MeTooUAZ se tradujo en detonante para visibilizar la violencia contra las mujeres de la Universidad Autónoma de Zacatecas, ya que antes de este, no había sido atendida. Lo anterior, ha quedado demostrado a través del desglose de los resultados presentados, donde se comprueba que el portal digital fue la vía a través de la cual las estudiantes, docentes y administrativas de la UAZ, hicieron públicos los casos de violencia machista que han vivido, visibilizando así la violencia contra la mujer

universitaria, que no solo había sido ignorada, sino, solapada y encubierta a través de prácticas que han sido históricamente reproducidas dentro de la comunidad universitaria, que anteriormente se habían denunciado pero no hubo una notoriedad ni repercusión tan evidente como en el caso del movimiento #MeTooUAZ, que teniendo como principal fuente de difusión el Internet y las redes sociales, se proyectó con fuerza tanto en la comunidad universitaria como en la sociedad zacatecana –incluso a nivel nacional e internacional– y los medios de comunicación centraron su atención en los casos expresados en el portal.

Es importante reiterar que para llegar a los resultados que comprueban la hipótesis fue necesaria la aplicación de entrevistas a profundidad, en donde el grupo de expertas, docentes, trabajadoras, alumnas y exalumnas, coinciden en que la violencia en contra de las mujeres universitarias es un hecho recurrente, normalizado y solapado. Actos que son permitidos principalmente porque la universidad no cuenta con un mecanismo que prevenga, sancione y pueda llegar a erradicar estas prácticas violentas. Así mismo, las relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres han ocasionado que las universitarias vivan episodios de violencia propiciados principalmente por los profesores o jefes inmediatos. Se confirmó que los principales generadores de violencia en el espacio universitario son los hombres (docentes, administrativos y directivos), y las violencias que se presentan con mayor frecuencia son de tipo sexual, de acoso y hostigamiento, seguida de la psicológica que se da a través de agresiones verbales, lenguaje sexista y discriminatorio por parte de docentes hacia mujeres estudiantes en su mayoría. El grupo de mujeres entrevistadas señalaron que las alumnas son el grupo de mujeres más propensas a ser violentadas. La totalidad de las mujeres consultadas coincidieron en que el proceso de denuncia de la violencia en las instancias de la universidad es difícil porque no hay claridad, no se conoce una ruta ni un protocolo, derivado de esto, no se sabe con exactitud cuál es el área específica para hacer las denuncias, provocando que la intención de interponerlas sea un camino complicado para las mujeres, ya que son expuestas y revictimizadas en múltiples ocasiones.

Sobre la información proporcionada en relación con el tema del #MeTooUAZ, el grupo de entrevistadas coincide en que el movimiento en

redes sociales permitió visibilizar el grave problema de violencia que viven las universitarias, se señaló la existencia de acciones anteriores al #MeTooUAZ, pero que no tuvieron impacto. El #MeTooUAZ obligó a las autoridades universitarias a emprender acciones emergentes que han sido calificadas por algunas expertas, docentes, alumnas y exalumnas, “como medidas emergentes y sin ningún tipo de planeación o impacto”.

El análisis refleja que el #MeTooUAZ era necesario y que tocó muchos intereses, al grado de identificar a la creadora del portal de denuncias para intimidarla, amenazarla de muerte y obligarla a cerrar la página. En cuanto a las herramientas contra la violencia hacia las mujeres universitarias, la mayoría de las entrevistadas dijo no conocer un reglamento ni protocolo para la prevención, sanción y erradicación de la violencia al interior de la UAZ. De igual forma, se desconocen acciones concretas en relación con la implementación de campañas en contra de la violencia.

Dentro del grupo de entrevistadas se han planteado una serie de acciones posibles que permitan la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra la mujer universitaria, entre las que destacan la creación del protocolo y la formación docente con perspectiva de género mediante talleres permanentes. También, se planteó la expulsión definitiva de los profesores que cometan actos violentos y que se les juzgue penalmente. Respecto al protocolo, este debe apegarse a los tratados internacionales y a la legislación en materia de protección de los derechos humanos de las mujeres y, además, tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan estas.

La atención al fenómeno de la violencia contra las mujeres universitarias de la UAZ es impostergable, dado su exponencial crecimiento, el cual ha venido violentando reiteradamente las leyes vigentes en la materia y trascendiendo más allá del ámbito universitario, en detrimento de la calidad de vida de las mujeres universitarias y del prestigio de la propia Universidad Autónoma de Zacatecas.

Referencias

- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 262-286.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Alianza Editorial.
- Castro, R. (2012). Problemas conceptuales en el estudio de la violencia de género. Controversias y debates a tomar en cuenta. En N. Baca y G. Vélez (Coords.), *Violencia, género y la persistencia de la desigualdad en el Estado de México* (pp. 17-38). Mnemosyne.
- Casillas, M., Dorantes, J. y Ortiz, V. (2017). *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. Universidad Veracruzana.
- Cámara de Diputados. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (Última reforma publicada DOF 08-05-2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Congreso del Estado de Zacatecas. Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Zacatecas. (Última reforma publicada POG 08-06-2022). <https://www.congresoza.gov.mx/64/ley&cual=142>
- Curiel, O. y Falquet, J. (2005). *El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas: Colette Guillaumin - Paola Tabet - Nicole Claude Mathieu*. Brecha Lésbica.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (9), 45-82.
- Díaz, M. (2005). Universidad de Granada. Género y arqueología: una nueva síntesis. En M. Sánchez (Ed.), *Arqueología y Género* (13-51). Universidad de Granada
- Dorantes Carrión, J. (2018). *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en Instituciones Educativas*. Brujas.
- Excelsior (22 de abril de 2019). #MeToo destapa 60 casos de víctimas de acoso en universidad. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/metoo-destapa-60-casos-de-victimas-de-acoso-en-universidad/1308750>
- Flores, C. y Salado, A. (2022). Activismo feminista, redes sociales y

- visibilización de la violencia contra la mujer universitaria: el #Me-TooUAZ. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 21(40), 146-156
- García, J. (9 de noviembre de 2019). ¿Qué pasa en la Facultad de Filosofía y Letras? Feminismo en la UNAM, una historia. *Des Informemos, periodismo de abajo*. <https://desinformemonos.org/que-pasa-en-la-facultad-de-filosofia-y-letras-feminismo-en-la-unam-una-historia/>
- García, M. (2019). Acoso y hostigamiento sexual en el ámbito universitario, los caminos de la praxis. *Educação em Perspectiva*, 10, 1-15.
- Gargallo, F. (2019). *Ideas y prácticas del entre-mujeres*. La Cosecha.
- Güereca, R. (2019). *Mujeres, conocimiento y poder. Genealogía vindicativa en los medios de comunicación y las academias*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, I. (3 de mayo de 2019). Exhiben en la UANL a 72 maestros presuntamente ‘acosadores’. *El Horizonte*. <https://d.elhorizonte.mx/local/exhiben-en-la-uanl-a-72-maestros-presuntamente-acosadores/2512680>
- Hernández, O. (10 de abril de 2019). Asesinan a estudiante de Derecho en Universidad de Zacatecas. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/asesinan-a-estudiante-de-derecho-en-universidad-de-zacatecas/1307057>
- Imagen (1 de abril de 2019). Denuncian acoso de profesores de la UAZ en rede sociales. *Imagen*, 7.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (EN-DIREH) 2021*.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Núñez, S., Vázquez, S. y Fernández, D. (2016) Ciberfeminismo contra la violencia de género: análisis del activismo online-offline y de la representación discursiva de la víctima. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 22(2), 861-877.
- Reyna, F. (1 de abril de 2019). Anuncian cierre de cuenta «Yo también fui Acosada UAZ. *NTR*. <http://ntrzacatecas.com/2019/04/01/anuncian-cierre-de-cuenta-yo-tambien-fui-acosada-uaz/>

- Ruiz-Ramírez, R., y Ayala-Carillo, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *RA XIMHAI*, 12(1), 21-32.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Suzzi, G. (2016). *Gayle Rubin y Judith Butler. Interlocuciones psicoanalíticas para el desmontaje del sistema sexo/género*. Trabajo presentado en VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Tarrés, M. (2013). A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott. *Estudios Sociológicos*, 31(91), 3-26.
- Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. [El cotidiano](#), (206), 39-50.
- Torres, A. (2002). *Investigar en educación y pedagogía*. Universidad de Nariño.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. B.S.A.

Capítulo 10

Nuevos retos de la educación superior en el contexto de los valores democráticos modernos: devaluación de la autoridad y crisis de la cultura en el ámbito de las humanidades

Juan Carlos Orejudo Pedrosa¹

<https://doi.org/10.61728/AE24300100>

¹ Docente investigador de la Unidad Académica de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas, orcid.org/0000-0001-8866-0334, e-mail: juancarlos_orejudo76@yahoo.es

Resumen

Analizaremos en este ensayo el debate en torno a la igualdad de oportunidades en la educación superior, los diversos y múltiples proyectos de vida que se plantean en la etapa estudiantil, la educación moral, la relación con la autoridad educativa, el papel activo del estudiante en su propia educación. Tomando en cuenta las inquietudes de los estudiantes, algunas experiencias concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son cruciales para un análisis de la realidad social de las escuelas y de las universidades, enfocadas a promover una educación integral de los estudiantes, los cuales sienten la necesidad de ser fortalecidos moral y cognitivamente durante su formación y proceso educativo para enfrentar con determinación su destino en la vida real, su incorporación a la vida laboral, y concretamente, en su desarrollo personal como individuos que aspiran a ser reconocidos por sus semejantes, guiándose en la vida por valores reconocidos y compartidos por los miembros de la sociedad en la que viven.

La educación superior es un campo de oportunidades en principio abierto para todos, regido por unos principios democráticos que parten del derecho a la educación de todos los ciudadanos por igual. El reto y las dificultades actuales se plantean, como sostienen algunos pensadores de gran envergadura como Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Alain Renaut y Martha C. Nussbaum, en el contexto de la modernización de las universidades tal como las conocemos en la actualidad que ya no se rigen por modelos rígidos y jerárquicos sino que se amoldan a los nuevos criterios de las universidades de masas propias de las sociedades democráticas, dominadas por las tecnociencias, las nuevas formas de comunicación de masas, lo cual, inexorablemente, conlleva una debilitación de la autoridad por parte del profesor, y en consecuencia, como sentencia Hannah Arendt, a una crisis de la cultura. El fin último de la educación, según Rousseau, consiste en formar a un hombre libre y razonable, que sepa estar en el mundo, consigo mismo y con los demás.

Introducción

La educación superior es una cuestión social y políticamente de primer orden desde el momento que el destino de nuestros hijos está directamente implicado. La educación es una idea central de las vidas humanas no solo en occidente, sino en el mundo entero, una preocupación moral que implica una obligación de las instituciones sociales y políticas de nuestro tiempo, comprometido con el destino de la humanidad, que apuesta definitivamente por el diálogo, las palabras orientadas a la comunicación y a la creación de espacios públicos cada vez más inclusivos, democráticos, donde impera la igualdad de todos los hombres ante la ley, la igualdad de oportunidades, en el cual emerge la figura del individuo libre que sabe hacer un uso público de la razón (Kant) capaz de guiarse a sí mismo de manera autónoma en su vida adulta sin necesidad de tutores externos que reducen o disminuyen la libertad. En términos rousseauianos, el hombre libre solo obedece los principios de la razón enraizados en su propia subjetividad. Ninguna verdad se me impone desde una exterioridad absoluta, sea dios o la naturaleza, y este es precisamente el presupuesto de la educación humana en un mundo laico o aconfesional: el hombre accede al verdadero conocimiento o a la verdad, o al mundo simple y llanamente, entrando a formar parte del mundo humano que los hombres han creado, fabricado o adaptado a sus necesidades.

Marco conceptual

La educación en un sentido laico y moderno se define esencialmente por el hecho de que solo el hombre educa al hombre. La cultura humana presupone, de manera diría que universal, que el mundo o la naturaleza nos precede en el pasado (es anterior a todos nosotros) y que de manera necesaria perdurará en el futuro. La condición humana es la mortalidad, mientras que el mundo en el cual vivimos y nos desarrollamos nos precede y nos trasciende en el tiempo y el espacio. La cultura pone en contacto al hombre con su propia finitud, así como con los misterios del tiempo y de la historia humana, y con las creencias más fuertes que nos vinculan

con la tradición. La educación no puede ni debe erradicar nuestras convicciones morales y religiosas más enraizadas en nuestra subjetividad, sino que su misión consiste en un cambio de perspectiva que implica un proyecto de humanidad basada en la razón, las pruebas de verificación científicas y los argumentos racionales que se han ido desarrollando en la historia en aras de la búsqueda incesante de la verdad sobre el hombre y el mundo, creando las condiciones de una postura crítica y reflexiva sobre nuestra actividad como seres pensantes y reflexivos.

La intervención humana es esencial a la educación, tanto en el ámbito familiar como escolar o universitario. Es reconocer el carácter artificial de la educación, de tal manera que, incluso Rousseau lo afirma, reconocer dicho artificio permite estrechar los vínculos que unen a la educación con las normas, el ordenamiento jerárquico de los valores, las leyes morales y sociales, las disposiciones jurídicas y racionales, el complejo de normas que ordenan el saber y el conocimiento. No eludimos el ordenamiento jurídico y normativo de la educación, no obstante, pondremos un mayor énfasis en la finalidad última o fines ineludibles de las instituciones educativas, en otras palabras, en su valor social y humano. Concretamente, la educación es uno de los valores fundamentales de las civilizaciones antiguas y modernas que han privilegiado la cultura de la palabra, de la comunicación, de la transmisión del saber y del conocimiento como fundamentos del progreso de la humanidad en el plano moral y cognoscitivo: conocerse a sí mismo y el mundo circundante que habitamos es, a nuestro juicio, central en cualquier programa educativo. En el plano moral señala Hannah Arendt, el educador no es únicamente responsable de la educación del estudiante, sino de manera más esencial y autoritaria, responsable del mundo humano, de su perduración y conservación en el tiempo a través de la enseñanza:

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque una medida de calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta posible nunca genera autoridad por sí misma. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el

hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: “Éste es nuestro mundo” (Arendt, 1996, p. 201).

El debate actual, como veremos, gira en torno al dilema entre la cultura y la ciencia, de tal modo que algunos autores se refieren a la cultura, a la alta cultura, como *leitmotiv* de la educación superior, o la ciencia entendida como la única vía para llegar a justificar racionalmente las teorías científicas. Los autores ilustrados se centran en los valores de la ciencia, en su valor instrumental al servicio del progreso. Esta idea está presente en la mayoría de los pensadores ilustrados, Rousseau, Kant, Lessing, Condorcet, quienes defienden de manera unánime no solo la idea de progreso, sino el hilo conductor de los valores ilustrados: el hombre y la humanidad en su conjunto pueden y deben ser mejorados, a través de la educación, por medio de la transmisión del conocimiento y la divulgación de la ciencia. Los pensadores románticos y modernos hacen valer no solo los adelantos tecnológicos y científicos, sino también la producción de las obras del espíritu, el arte, el pensamiento, las obras literarias e historiográficas.

Martha C. Nussbaum retoma como título de una de sus obras más personales y emblemáticas sobre la educación superior o universitaria, una sentencia de Séneca que sintetiza perfectamente el carácter humano/humanístico de la educación, más allá de la preparación concreta de los estudiantes para una profesión u oficio especializado: “El cultivo de la humanidad”. El hombre no se define únicamente por su inscripción fija en la naturaleza, sino que también crea cultura y se perfecciona a través de la cultura y de la educación. El hombre no es únicamente naturaleza, sino además y de manera esencial, cultura. Es por naturaleza un ser cultural y, por tanto, histórico. El hombre no solo es lo que es por naturaleza, sino que también se hace a sí mismo a través de sus valores y decisiones libremente asumidas y aceptadas.

El niño, a través de la educación, debe ser capaz de descubrir por sí mismo la verdad sin que le sea impuesta desde el exterior, o bien, dicho de otro modo, la educación implica que el niño no nace sabiendo todas las verdades, sino que las va descubriendo por sí mismo a su debido

tiempo. El hombre, a través de la educación, se va haciendo cada vez más racional, capaz de guiarse a sí mismo a través de su razón, de ser libre y de darse a sí mismo la ley, como afirman tanto Rousseau como Kant. Por otra parte, la libertad humana no se adquiere plenamente sin la conciencia de la fragilidad humana, de sus limitaciones existenciales, el hombre por su condición no lo puede todo.

El hombre, como ser moral, debe partir de la aceptación de que todos dependemos los unos de los otros, que ninguna vida humana es posible fuera del marco de la sociedad, el nicho moral y social donde encuentra el hombre un cobijo contra los males que pueden azotar la existencia humana, expuesta al dolor, la enfermedad y la muerte. La principal función de la educación es preparar al hombre para la vida, sus vicisitudes, cambios de fortuna y las incertidumbres constantes de la vida, sujeto a renovaciones y cambios constantes de formas de vida, lo cual hace del hombre un ser en continua búsqueda de sí mismo, en un mundo incompleto, como ser carente e insuficiente. Un ser totalmente autosuficiente como la divinidad o la naturaleza, no requiere del complemento de la cultura. El hombre, en cambio, no puede desenvolverse en el mundo sin la ayuda y el soporte de la cultura que le permite resguardarse del poder destructivo de la naturaleza.

Propuesta metodológica

Proponer que el fin de la educación es la humanidad, es la opción moderna de la cual aún no nos hemos desdicho. En el mundo antiguo, por ejemplo, los griegos eran los principales beneficiarios de la educación y de la cultura griega. En cambio, en la época moderna, la educación se ha declarado como un derecho universal, como un derecho que está en nuestras manos, en cada momento, hacer realidad. La educación, ideal en época de democracia, de paz y prosperidad, puede desarrollarse también, a trompicones, en otros contextos. Paradójicamente, en épocas de grandes crisis políticas y económicas, es cuando la población siente una gran necesidad de cultura, más que nunca se provee de libros y se informa diariamente a través de periódicos y de la radio, de lo que ocurre en el mundo. Se suele comentar con cuánto anhelo se esperaba durante

semana, incluso meses, el último número de la *Revista de Occidente* fundada por Ortega y Gasset, en una época tan complicada de España, la dictadura de Franco. En las épocas en las que están prohibidos los libros, estos se leen en la clandestinidad, las personas se agrupan, leen en voz alta. La cultura se convierte en algo vivo que se respira y se transpira, está en el aire desde que amanece. Nos hace partícipes del peligro, ocupa el espacio público.

Actualmente, es una escena tan cotidiana, vemos a los jóvenes aburridos y desmotivados, encerrados en sí mismos, nadie sabe en qué piensan. Algunos profesores, medio en broma, comentan, los jóvenes no se expresan, saben hablar, pero prefieren callarse. La cultura, en esta nueva época, se canaliza a través de la música, la música pop, rock, punk, lo cual sigue estando muy presente en los jóvenes y no tan jóvenes de nuestros tiempos. Priman los medios audiovisuales, la vestimenta, como la moda, se convierte en un símbolo juvenil. Las diferentes marcas concurren en un sistema de mercado que estipula los valores y el significado de las cosas, las motos significan velocidad y aventura, las torres más altas el poder y la riqueza. La cultura es denunciada como un síntoma de decadencia, en cambio, la educación anuncia nuevas posibilidades de cambio y de esperanzas.

La cultura es un concepto más general y amplio que el de educación. En nuestra época, la cultura es un rasgo que define a una sociedad o a una nación particular, dando lugar a la cultura francesa, alemana, por mencionar algunas. También se habla de la cultura campesina, de la cultura juvenil, de la cultura de los arrabales. Hablamos de educación de la humanidad, aunque realmente, la educación es francesa, alemana, etcétera. La educación, al igual que la cultura, se convierte en uno de los derechos humanos que pocos actualmente ponen en duda. La educación es un derecho, ¿una obligación? No hay que olvidar que también es un valor, un ideal y una forma de vida.

Metodológicamente, partimos de la educación como la acción o acciones que ayudan, permiten y llevan a un niño a pasar de la naturaleza a la cultura. La educación se caracteriza temporalmente como un espacio de transición, institucionalizado, definido como una etapa crítica y de grandes riesgos y de cambios sustantivos en la persona: el paso de niño a adulto, el paso de adolescente menor de edad a ciudadano plenamente

incorporado al mundo laboral. A cada etapa le corresponde una institución educativa: la escuela, la universidad. Vayamos a otra paradoja, Rousseau que no pasó por ninguna institución educativa, ni por la universidad, fue el autor de su época más preocupado por la educación. Su obra más conocida, *Emilio o sobre la Educación*, fue su libro más leído, incluso por sus enemigos más encarnizados, como Voltaire. El modo de Rousseau de acercarse a la educación es ¿metafórica? Se va precisando a lo largo de la historia, eso queremos pensar. No obstante, pertenece, eso no se puede negar, al misterio de la vida: la naturaleza se desarrolla, los niños crecen, aunque no intervengamos. Una tierra sin cultivo no da frutos, lo mismo un niño sin educación.

Cultivamos la tierra con el fin de sus frutos, de la educación también esperamos los frutos deseados. Actualmente, las naciones apuestan por la educación. La educación va dirigida a los estudiantes. En este trabajo, se mostrará la importancia de los estudiantes, sin los cuales, las instituciones educativas decaen, incluso desaparecen en último término.

El fin de las instituciones educativas dependen del estudiantado, que no solo representa el futuro de las nuevas generaciones docentes e investigadoras, sino, además, de los futuros lectores y actores de la cultura humana, en cualquier parte del mundo. Por ello, la educación ha sido tan crucial desde la temprana infancia, vinculada a la cultura y el cultivo de la tierra. Simbólicamente aparecen “cultivar” y “cultura” como una sola idea en nuestra mente, como una metáfora: no podemos imaginar una rosa sin pensar en su belleza. La tierra que cultivamos con tantas inquietudes y esfuerzo nos hace pensar, imaginativamente, en los trabajos diarios y cotidianos implicados en la educación de los niños.

Metodológicamente, nos referiremos a través de nuestra investigación documental, tanto histórico como conceptual, a la educación en los niveles superiores, a los retos actuales de una educación democrática, en las universidades de libre acceso. Asimismo, nuestra investigación aportará algunos análisis en lo referente a las problemáticas de las actuales universidades modernizadas, que implican cada vez más que los profesores requieran renovarse y adaptarse, en cada momento, a las necesidades del presente, las nuevas tecnologías, entre otros. ¿Debe la universidad servir exclusivamente a las necesidades de la sociedad? ¿Cabe, como proponen

algunos idealistas, encontrar algunas respuestas en la filosofía de los antiguos, en los estudios humanísticos, de Cicerón a Séneca, de Montaigne a Rousseau, inclusive Kant? Las universidades contemporáneas, esa es la realidad, se edifican y estructuran desde los criterios de la ciencia moderna, la cual, ha cambiado totalmente nuestra percepción del mundo.

Desde el punto de vista de una investigación documental e histórica, así como crítica, no cabe pasar por alto las necesidades de la educación, su realidad más concreta, sus necesidades materiales, desde el plano económico incluso político. Las inquietudes ideales, que siempre chocan con la realidad, no nos impide repensar en las fuentes humanísticas, incluso utópicas, que animan y estimulan a la educación desde sus comienzos y orígenes. La filosofía propone ideales, en ocasiones, que no podemos inmediatamente ver y tocar, que nos parecen difíciles o casi imposibles de realizar. Volvamos a otra paradoja, el oráculo de Delfos que nos muestra una fuente... de nuevo el misterio, el agua, la fuente de la vida, para Heráclito también la fuente de nuestra degeneración, inspira a la pitonisa, que sabe inmediatamente lo que tiene que decir, ¿No ocurre lo mismo a la madre que sabe en todo momento las palabras justas que debe pronunciar para educar a su hijo? ¿De dónde proceden y brotan esas palabras?

Martha C. Nussbaum oportunamente menciona el carácter oracular de los primeros maestros del pensamiento griego: “El poema de Parménides representaba al filósofo como un iniciado (...) Empédocles decía poseer un conocimiento especial basado en su propio largo ciclo de encarnaciones como ‘niño, niña, arbusto, pájaro y un mudo pez marino’ (...) Heráclito comparaba sus concisos aforismos con las máximas del oráculo de Delfos”. (Nussbaum, 2005, p. 40) Tanto las escuelas como las universidades, funcionan como oráculos. Son benefactoras, hacen propicio el bien, como los oráculos, proveen el bien futuro, a sus estudiantes. A la pregunta de Kant “¿Qué debo hacer?”

La educación tiene respuestas positivas que ayudan a los estudiantes a través de programas de estudios, tutorías, a orientarse en la vida y planificar su futuro. La educación tiende a ser cada vez más personalizada. El valor moral de la educación es prioritario: fracasa la educación, y en general la cultura, si produce geniales matemáticos que se convierten en criminales. Las escuelas y las instituciones educativas conminan a sus alumnos y

alumnas a comportarse bien. El bien, valor supremo para Platón, sigue siendo el motivo principal de toda educación. Es el principio básico y absoluto de toda educación digna de llevar ese nombre. “El cultivo de la humanidad” es la metáfora que utiliza Martha C. Nussbaum, aludiendo a Séneca. Hannah Arendt nos recuerda que mirar al pasado es totalmente necesario, para enfrentar con dignidad y sentido nuestro futuro, no solo a los clásicos de la antigüedad, sino también a nuestros antepasados modernos, con sus inevitables errores, defectos y fracasos, como Rousseau. Veremos, no tanto en este trabajo, sino en el espíritu que lo anima, que también de los errores se aprende. En este trabajo, nos centraremos principalmente en los aciertos y en las propuestas positivas que dan cuenta del progreso y de los avances de la educación en nuestro tiempo.

La primera metáfora que utiliza Rousseau para referirse a la educación es el arte del cultivo y de la agricultura, es decir, el cultivo de las plantas que requieren de grandes cuidados y de atenciones. La segunda metáfora para referirse la educación que utiliza Rousseau es precisamente la que hace referencia al arte de la navegación. Desde este punto de vista, la educación es considerada metafóricamente como una aventura marítima con sus escollos y peligros que el alumno en cada momento tendrá que enfrentar. Desde este punto de vista, la educación es un viaje no exento de peligros y de obstáculos que ponen a prueba la entereza y la fortaleza del cuerpo y del espíritu del estudiante. La educación, en un sentido general, desde la infancia hasta la edad adulta, constituye un alimento, un cultivo y un viaje marítimo que requiere en todo momento de la atención de los padres y educadores. Rousseau cuestiona que la única autoridad válida para el hombre moderno sea la razón, la ciencia abstracta y el razonamiento frío y calculador.

Rousseau propaga la duda sobre una de las ideas más firmes y fundamentales de la Ilustración: ¿La ciencia y el arte contribuyen al progreso y al mejoramiento de la especie humana? Desde este planteamiento crítico y moralizador, la educación no es recibida ingenuamente como un bien caído del cielo, o como los frutos que brotan espontáneamente de la tierra, sino que requiere de una constante revisión y clarificación, nada se da por supuesto en el ámbito de la educación, la cual es tan imperfecta como mejorable. A diferencia de las ciencias puras como las matemáti-

cas o la geometría, la enseñanza no constituye una ciencia infalible sino un arte en constante cambio, cuyo campo de trabajo, es precisamente la experiencia concreta de la enseñanza y la sabiduría práctica de muchas generaciones de profesores que han transmitido a través de los siglos el saber propio de la docencia.

Hannah Arendt retoma a su manera el planteamiento crítico de Rousseau; en otras palabras, la educación es imprescindible para la humanidad, un valor irrenunciable, lo cual, por otra parte, no quiere decir que sea perfecta la educación que recibimos, sino que siempre puede mejorarse. Es una institución social en perpetuo cambio y con reformas constantes. Incluso puede afirmarse que la educación contiene nuevos problemas, los problemas propios de la docencia, la cual se enfrenta a los problemas que se hacen visibles en los procesos educativos, de tal manera, que la educación es y será siempre un problema constante para sí misma. Lo problemático del hombre se traslada de manera perfecta en el terreno de la educación que nos modela y estructura como seres humanos sociales y socializantes. Cuestionar la educación es una constante de la humanidad y del progreso humano. La educación pretende construir o modelar al hombre a partir de los valores humanos de una comunidad concreta, pero también apuesta por la capacidad de autodeterminación de los hombres considerados como individuos libres e iguales.

Una de las ideas con mayor repercusión en la Ilustración, desde Condorcet y los enciclopedistas (Diderot, Voltaire y D'Alembert) consistía en afirmar que el progreso de las ciencias y de las artes conduciría a un mejoramiento de la humanidad. Rousseau, se separa de los enciclopedistas al sostener, incluso en su obra tan crucial como *El Emilio* o sobre la Educación, que el hombre no se define por su saber o su inteligencia sino por la libertad, es decir, por la moral. Kant extraerá una gran lección de esta frase del Emilio de Rousseau: "podemos ser hombres sin ser sabios" (Rousseau, 1966, p. 378). Rousseau aboga por un progreso moral del hombre, no solo en el ámbito del conocimiento y del saber científico. Rousseau desde el primer discurso había advertido la incompatibilidad entre ciencia y virtud. En el Emilio, considera la educación moral del hombre como una parte fundamental del progreso humano.

En el Emilio, Rousseau manifiesta en varias ocasiones la importancia

de la autoridad del educador sobre el alumno, autoridad que algunas veces va acompañada de sanción: “Emilio es huérfano. Poco importa que tenga su padre y su madre. Encargado de sus deberes, yo adquiero todos sus derechos. Él debe honrar a sus padres, pero solo deberá obedecerme a mí. Es mi primera o más bien, mi única condición” (Rousseau, 1966: 57). Más adelante afirma Rousseau: “Tomad un camino contrario al de vuestro alumno; que el crea siempre ser el jefe, y que seas tú quien siempre lo sea (...) Haciendo solamente lo que le conviene, pronto hará lo que él debe hacer” (Rousseau, 1996, p. 150).

El hombre que pasa por las fases de la educación que propone Rousseau deja de estar sujeto a las leyes de la naturaleza para adquirir y aprender una nueva forma de estar en el mundo, con los otros seres humanos, y que Rousseau denomina Estado Civil o educación (moral) que conduce a la adquisición de la cultura humana que implica la sociabilidad del hombre. El fin último de la educación consiste en formar a un hombre libre y razonable, que sepa estar en el mundo, consigo mismo y con los demás.

La educación del Emilio de Rousseau en cierto sentido puede entenderse como una educación sin autoridad ni sanción, en la cual el alumno puede desarrollarse libremente sin ninguna coacción con el fin de que nada pueda obstaculizar su propia búsqueda de la verdad. Albert Jacquard, Pierre Manent y Alain Renaut debaten los pros y los contras de una educación sin autoridad ni sanción, inspirándose en la obra clásica publicada por Jean-Marie Guyau en 1885 titulada *Esbozo de una moral sin autoridad ni sanción*. Según el argumento de estos autores: “la perspectiva de una moral sin obligación ni sanción sería la de una moral que, al emanciparse públicamente de la religión, se pone al servicio de la cultura de la autodeterminación individualista” (Jacquard, Albert, 2004, 35). Jacquard pone énfasis en la etimología del término “educación”:

Educare quiere decir “conducir fuera de...” Educere, conducir fuera ¿de qué? ¿A quién? A un niño fuera de sí mismo (...) Te voy a enseñar que tú eres, que puedes mirarte desde fuera, que vas a construir algo extraordinario: a ti mismo. Sin embargo, no puedes hacerlo solo. Estás obligado a hacerlo en relación con los otros (Jacquard, 2004, pp. 16-18)

Pierre Manent pone de manifiesto la tensión dentro del proceso educativo entre sociedad y verdad, entre valores cívicos y la búsqueda imparcial y desinteresada de la verdad científica: “La ciudad en la que vivimos es, para nosotros, como una caverna. Desde este punto de vista, la educación tendrá dos metas: enseñarnos en primer lugar a habitar la caverna –es la educación en la civilidad– y enseñarnos a salir de la caverna –es la educación en la verdad–. Creo que debemos ser conscientes de esta tensión entre el aprendizaje de la civilidad y el aprendizaje de la verdad”. (Jacquard, 2004, p. 27). Alain Renaut haciéndose eco de Hannah Arendt, aunque no incurriendo en un culto al pasado antimoderno. De ninguna manera la crítica de Renaut hace un llamamiento a las formas de autoridad basadas en el dominio autoritario y tiránico del padre de familia sobre sus hijos (Renaut, 2004, pp. 158-171) sino reconociendo que ha habido un progreso en la educación actual respecto al pasado.

Renaut defiende la educación en el mundo moderno como un derecho universal para todos hombres por igual sin distinción de raza, sexo, nación, clase y cultura. La educación no es un privilegio de unos pocos, sino un derecho que debe ser respetado y cumplido universalmente. No obstante, cae en la cuenta Renaut, siguiendo a Hannah Arendt, en la dificultad de hacer compatibles los valores democráticos de igualdad con el reconocimiento de una autoridad o superioridad del profesor sobre el alumno en el dominio educativo:

Nos enfrentamos, pues, aquí a una figura particularmente compleja provocada por la dinámica democrática de la igualación de las condiciones en lo que tiene, como ya decía Tocqueville, de inexorable: por un lado, ya no podemos excluir al niño del estatuto de “semejante” que es, por definición, el del individuo democrático y, en consecuencia, tanto en la escuela como en la familia, establecemos con él, cada vez más, relaciones que, de hecho, se desarrollan sobre bases igualitarias (por ejemplo, cuando nos privamos del recurso a los medios “autoritarios” de dominación); pero por otro lado, este régimen de la similitud es impracticable en sus últimas consecuencias, aunque sólo sea porque parece difícilmente compatible con la idea misma de la educación y con una relación con el niño que, en tanto que relación educativa, se funda sobre una superioridad del educador sobre el educado. (Jacquard, 2004, pp. 41-42)

En las sociedades modernas secularizadas se ha tomado la decisión de que la humanidad se decide y define, no en el lejano horizonte de una trascendencia divina o natural, sino en un aquí y ahora, en función de los procesos sociales e históricos. La idea democrática parte de que el hombre, en cada momento histórico, en su aquí y ahora, puede elegir libremente a sus gobernantes, sus normas y leyes, lo cual se produce de manera inesperada e imprevisible en cada momento de la historia humana. La educación propicia en cada momento un nuevo comienzo de la historia al enfrentarse a los futuros habitantes y legisladores del mundo. En cada curso escolar o universitario, los alumnos que entran son nuevos, los profesores se enfrentan cada día con una realidad que es novedosa, impredecible, y hasta cierto modo, incontrolable.

Cada vez es más difícil crear un orden en las aulas, los alumnos son libres de responder y de criticar a sus maestros, pero siempre dentro del orden y la disciplina. La educación en un sistema escolar y universitario laico no debe recurrir a la violencia ni el autoritarismo desmedido por parte de los profesores, pero ello no implica necesariamente que el alumnado no sea capaz de reconocer ninguna autoridad, ni que pierda el respeto a los demás. La crítica dentro de las aulas debe ser realizada dentro de un sentido estricto de respeto a las personas. Se estimula la crítica a las ideas sin por ello perder el respeto a las personas. Rousseau defiende una educación moral del niño que define como una educación negativa, la cual respeta y promueve la participación activa del estudiante en su propia educación, de tal modo que la educación para Rousseau, que implica una libre investigación de la verdad por parte del alumno, en su camino hacia el autodescubrimiento del yo, que se opone a cualquier forma de adoctrinamiento. La verdad no puede ni debe imponerse por la fuerza, el abuso del poder y de la autoridad, la cual deriva en el autoritarismo, el despotismo y la tiranía. El miedo y el terror no son los medios más adecuados para la educación y el aprendizaje, es decir, la violencia tanto física como verbal no son conformes a la razón. Educar no es solo obligatorio, un imperativo de la razón, sino que tiene también una dimensión autónoma propia del juego.

Existe sin duda la competitividad en el ámbito educativo, donde se ejercen los instintos naturales de superación y de combate o lucha por sobresalir sobre los demás. El sistema educativo pone en primer término

el éxito y los logros educativos a través de premios, reconocimientos, calificaciones. El debate más actual sobre la educación universitaria gira en torno a la encrucijada entre la democratización de la cultura y acceso en masa a las universidades, por un lado, y por el otro, el carácter elitista y de alta cultura de las mismas. El dilema actual se plantea entre cultura general o profesionalización de las universidades públicas.

Lo que adviene en la historia es fruto de las decisiones humanas en cada momento histórico. Hannah Arendt habla de la crisis de la cultura y de la educación en nuestro tiempo descreído y sin sentido de la autoridad en el sentido tradicional. Rousseau no cree en que el hombre decida siempre sabiamente sobre su destino. Rousseau replantea la pregunta de un modo crítico respecto a la naturaleza humana y sus obras: “¿Ha contribuido el restablecimiento de las ciencias y de las artes a purificar o a corromper las costumbres?” Rousseau manifiesta en su obra *El Emilio o sobre la educación* su preocupación por la función del arte y de la ciencia en la época en que le tocó vivir, y su influencia en la educación moral del hombre. La educación moral del hombre constituye no solo el fin de la educación humana en el sentido estricto, es decir, en formar buenos ciudadanos, en otras palabras, la educación cívica que según Martha C. Nussbaum constituye el eje central de una educación liberal en la educación superior, siguiendo el modelo socrático, del hombre que, haciendo uso de las libertades democráticas, no renuncia a la capacidad crítica y reflexiva:

Estamos recurriendo al concepto de Sócrates de la “vida en examen”, a las ideas de Aristóteles sobre ciudadanía reflexiva, y, sobre todo, a las ideas estoicas de griegos y romanos sobre una educación que es “liberal”, en cuanto libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo. Esto es lo que quiere decir Séneca con el cultivo de la humanidad. La noción de persona bien educada como “ciudadano del mundo” ha tenido una influencia formativa en el pensamiento occidental sobre la educación: en David Hume y Adam Smith dentro de la tradición escocesa e inglesa, en Immanuel Kant en la tradición continental de la Ilustración, Thomas Paine y otros padres fundadores de la tradición norteamericana (Nussbaum, 2005, p. 27).

La tradición humanística centrada en la formación integral del ser humano, la cual, desde Montaigne hasta Rousseau hace hincapié en la libertad humana, desde un individualismo abierto a todas las posibilidades humanas, que hace un uso libre y público de la razón, sin dar nada por sentado, sino únicamente como Sócrates después de haberlo analizado con la ayuda de nuestro entendimiento que nos permite avanzar por medio del juicio y del razonamiento:

Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre, una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación. Esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio (Nussbaum, 2005, pp. 28-29).

Conclusiones

En este ensayo, nos enfocaremos en el debate sobre la pertinencia de adaptar los programas educativos a las necesidades del mercado laboral, el carácter profesionalizante y especializado de las universidades públicas, como establecimientos orientados hacia una educación profesional, que ayude a la incorporación en el mundo laboral de los estudiantes. En complemento a una formación especializada, algunos pensadores actuales, perciben la necesidad de una educación de cultura general, que no solo forme específicamente a médicos o abogados, sino también a seres humanos en cuanto tales, con sentimientos de dolor y de compasión, sensibles y hospitalarios, para quienes nada humano es ajeno, con la capacidad de crear y disfrutar de la cultura, a través de una educación moral e intelectual que abra a una mayor amplitud de horizontes de sentido y de posibilidades. Es imprescindible, para este fin, desarrollar y promover una educación moral del hombre, consciente de su libertad y de los múltiples riesgos que implica la vida humana en este mundo.

La incorporación de las nuevas tecnologías en la educación media y superior implica grandes riesgos para el libre desarrollo de las facultades morales e intelectuales del estudiante. Incluso se decía en tiempos pasados que el uso abusivo de las calculadoras era una herramienta no exenta de peligros para la enseñanza y el desarrollo de las aptitudes científicas. El gran problema actual que supone el uso de internet y de los medios de comunicación de masas es la pérdida de autoridad del profesor durante las clases, su incapacidad para proponer nuevos contenidos y estimular a los estudiantes moral e intelectualmente, incluso de transmitir un conocimiento de utilidad para el porvenir del alumnado.

El profesorado actual desplazado por las nuevas fuentes de información digitales, no logra captar la atención del alumno, estimular su sed de conocimiento, o influenciarlo intelectualmente en un área especializado del conocimiento. El alumno cada vez más independizado del sistema educativo superior extrae sus valores y principios de otras fuentes con un gran poder de influencia, como la televisión, los medios audiovisuales, internet, el móvil, las selfies, etc. Es decir, las tecnociencias, cada vez más poderosas y omnipresentes en la educación en todos los niveles, interfieren cada vez más en la educación. Las universidades modernas, en el contexto de la democratización de la universidad y de la modernización de los saberes, se han determinado por una cultura cada vez más orientada hacia la especialización, la profesionalización y la utilidad técnicocientífica de los saberes.

La racionalidad científica domina todos los ámbitos del saber, lo cual pone en cuestionamiento si los hombres educados en los actuales sistemas educativos tan determinados por fines pragmáticos e instrumentales, no manifiestan un descuido por las cuestiones morales enfocados en la búsqueda de la vida buena, la vida en común, la felicidad, la salud física y espiritual de los hombres, con base en valores humanísticos y educativos. En un mundo tan preocupado por las cuestiones tecnológicas, económicas y materiales, quizás no sea tan descabellada la pregunta ¿Para qué la educación? ¿Cuáles son los fines que persigue? ¿Es acaso un valor en crisis la educación? En opinión de Hannah Arendt, la educación tiene como función la preservación y conservación del mundo que compartimos, el cual adquiere duración y permanencia gracias a la cultura humana, capaz de rescatar del olvido los motivos del pasado:

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. Sin embargo, esto significa que no sólo los maestros y educadores sino todos nosotros —en la medida en que vivimos en el mismo mundo que nuestros hijos y con los jóvenes— debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta de la que tenemos los unos ante los otros. Debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político, para aplicar sólo a ella un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que son adecuadas en ese campo, pero no tienen una validez general y no deben reivindicar una validez general en el mundo de los adultos. (Arendt, 1996, p. 207)

Hannah Arendt, al igual que Rousseau, considera la educación como una isla separada del mundo social. Los valores de la educación no están encaminadas a establecer las condiciones de la vida buena, sino la recuperación del pasado por medio de la memoria y la imaginación. Se trata por medio de la educación de situarse idealmente en la brecha entre el pasado y el futuro, que rompe drásticamente no sólo con la continuidad de la historia que se calca en la continuidad sin fin del ciclo de la vida que no deja nada objetivo ni permanente externo a ella misma y en consonancia con la sociedad moderna de consumo, que por sí misma, en opinión de Arendt, carece de sentido. Habermas no concibe la educación moderna sin relación concreta con la reproducción social de los saberes, sin referencia a la realidad social de producción y reproducción de la ciencia en la lógica de su necesario autodesarrollo.

Jürgen Habermas en su obra teoría y Praxis aboga por el desarrollo tecnocientífico de las universidades en función de los nuevos principios de las ciencias sociales como disciplinas capaces de reflexionar de manera crítica sobre los modos de producción históricos y colectivos de los saberes, recuperando así la unidad preconizada por las universidades alemanas del siglo XIX siguiendo, como sostiene Habermas, el modelo de universidad humboldtiano orientado por los valores de la ciencia, en el sentido de la búsqueda por sí misma de la verdad, separada de las

escuelas profesionales-especializadas que garantizaban la adquisición de una habilidad técnica sectorial (Renaut, 1995, p. 126):

No deberíamos abandonar precipitadamente esta herencia de la universidad humboldtiana. Por lo demás, a los estudiantes les conciernen de manera inmediata las decisiones sobre sus estudios. Pero sus intereses y experiencias no coinciden con la de los profesores. Adquieren cualificaciones y se apropian informaciones (así como reglas para generarlas) en vista de una futura praxis-profesional; por ello la conexión objetiva en que la ciencia se inserta cobra para ellos, en general, una actualidad distinta de la que posee para sus profesores. Por otra parte, en las instituciones docentes los estudiantes hacen acopio de experiencias que les confieren competencia en cuestiones didácticas (...) Todos los grupos, profesores, colaboradores científicos y estudiantes, deben tener influencia sobre la organización de una enseñanza (y de la investigación asociada a ella) que satisfaga las legítimas aspiraciones de los estudiantes a una elección entre cursos flexibles de estudios, dirigidos a la preparación profesional, y a la participación en procesos de investigación, así como en la autorreflexión de la ciencia. (Habermas, 1993, p. 359)

Si la educación es el camino del hombre al conocimiento de su realidad social, política, medioambiental, corporal y espiritual, la educación actual es lamentablemente cada vez más virtual, nos aleja un paso más de nuestra realidad hacia una representación figurada-numérica-del mundo. El mundo virtual de los jóvenes y adolescentes nada o poco tiene en común con el mundo real de la gente mayor, que requiere de mayores cuidados en el plano de la salud y del bienestar, embebida en la vida cotidiana, las preocupaciones diarias, la comunicación directa cara a cara. El joven inmerso en su mundo virtual, se aísla cada vez más, se convierte en un *Homo Clausus*, encerrado en sí mismo, incomunicado, silencioso, con poca o nula empatía hacia los demás. Si la educación es un espacio de oportunidades, de incremento del conocimiento, de nuevas y enriquecedoras experiencias, es, ante todo, un lugar de encuentro con el otro. Entre el mundo familiar demasiado natural y el mundo real del trabajo, el periodo de la educación engloba un tramo de la vida individual, (la

infancia, la adolescencia y la vida adulta), en el cual el individuo ensaya, prueba, saborea aspectos poco conocidos de la vida en el ámbito privado, personal y académico, que tienen aspectos esencialmente novedosos, en la que las relaciones entre las personas priman sobre la relación con las cosas, se establecen las primeras amistades y relaciones sentimentales, se pone en primer término el problema de la identidad, el hombre a medio hacer, necesita el reconocimiento de los demás, necesita autoafirmarse en su persona como ser independiente.

En función de su reflexión sobre la universidad en la época de la democratización de la educación superior, Paul Ricoeur sostiene: “Si, por tanto, no se puede ni se debe limitar el acceso a la educación superior, es preciso controlarla y dirigirla” (Ricoeur, 1991, p. 370) Al igual que Hannah Arendt y Alain Renaut, reconoce Ricoeur las dificultades de una educación universitaria para adultos en el cual se reafirma el sistema de dependencia y de subordinación propia de la educación de las etapas inferiores: por ejemplo, en la secundaria, el alumno obtiene su formación podríamos decir directamente del profesor en el aula. En cambio, en el plano universitario se premia la independencia del alumno respecto de la autoridad del profesor, su autonomía como futuro docente e investigador.

No obstante, se sigue preservando de manera inequívoca la relación asimétrica y de desigualdad intrínseca entre el profesor y el alumno en el ámbito universitario como asevera y argumenta acertadamente Paul Ricoeur, quien, por otra parte, adelanta algunos mecanismos para superar las contradicciones internas al sistema educativo universitario. Por una parte, la universidad concebida con fines educativos, es decir, la transmisión del conocimiento a través de la enseñanza, donde prima la relación profesor-estudiante, por otra parte, la universidad con fines científicos orientada a la investigación del más alto nivel, y, por tanto, a la producción del conocimiento validado y reconocido por la comunidad científica:

Es por esta razón por lo que es importante hacer participar a los estudiantes en la vida de la facultad, a la vez sobre el plano institucional y sobre el plano intelectual. No es necesario caer en las quimeras de la co-gestión (...) esto no implica que no haya mucho por hacer-todo por hacer- para reanudar y organizar el diálogo con los estudiantes (Ricoeur, 1991, p. 374).

No hay humanidad sin educación, ni educación sin humanidad; sin estudiantes no existe ni es posible ninguna institución de enseñanza. Precisamente, la desaparición de la universidad francesa a finales del siglo XVIII fue debido fundamentalmente a la caída de la demografía estudiantil (Ferry, Renaut, 1999, p. 265). En respuesta a la crisis histórica de las primeras universidades europeas se crearon en Alemania al hilo del siglo XVIII unas “Escuelas especiales” o “Escuelas superiores profesionales” (Ferry, Renaut, 1999, p. 265). En los tiempos presentes, la crisis de la educación de las universidades contemporáneas se produce paradójicamente en la era de la masificación y de la democratización del sistema educativo superior. Las universidades que conocemos han sufrido una pérdida de sus fines tradicionales de creación de una élite del saber y del conocimiento teórico, que tiene como fin la producción de nuevos saberes y conocimientos. La universidad no cumple con la función tradicional de crear, por ejemplo, un Albert Einstein, sino de ofrecer una salida profesional a centenares de jóvenes que adquieren a través de sus estudios superiores los instrumentos teóricos y prácticos para incorporarse al mundo laboral.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península
- Habermas, J. (1993). *Teoría y Praxis: Estudios de filosofía social*. Rei-México
- Jacquard, A. Manent, P. Renaut, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Paidós
- Ferry, L. Renaut, A. (1999). *Philosopher à 18 ans*. Grasset
- Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de L'université*. Calmann-Lévy.
- (2004). *La fin de L'autorité*. Flammarion
- Ricoeur, P. (1991). *Lecture 1, Autour du politique*. Seuil
- Rousseau, J.J. (1996). *Émile ou de l'Éducation*. Flammarion

*Voces universitarias. Propuestas y desafíos de la Universidad Autónoma de
Zacatecas*

Se terminó de editar en abril de 2024
en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Voces universitarias. Propuestas y desafíos de la Universidad Autónoma de Zacatecas, es sin duda una atractiva invitación a establecer un diálogo en el que predomine, no solamente la trayectoria académica de cada autora y cada autor que en este texto plasman el resultado del desarrollo de diversas líneas de investigación, sino que, conducen a realizar relevantes reflexiones sobre el sentido de múltiples construcciones culturales, vistas primordialmente desde el quehacer político y, desde una militancia universitaria intermitente.

ISBN: 978-84-10215-31-3

